

MASTEROPPGAVE

Rom for medborgerskap

***Tospråklige lærere i 50 timer samfunnskunnskap
for voksne innvandrere
i et medborgerskapsperspektiv***

Roar Helgesen

Mastergradstudium i mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet

Avdeling for lærerutdanning

Mai 2016



Us and them
And after all, we're only ordinary men
Me and you
God only knows, it's not what we would choose to do
Haven't you heard it's a battle of words
The poster bearer cried
Down and out
It can't be helped, but there's a lot of it about
With, without
And who'll deny it's what the fighting's all about

Utdrag fra "Us and them", tekst: Roger Waters, Pink Floyd, 1973

Sammendrag

Temaområdet for denne avhandlingen er 50 timers kurs i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Kurset er et ledd i norsk- og samfunnskunnskapopplæringen for gruppen, og har vært obligatorisk siden 2005. Jeg ønsker å se på hvordan de godt kvalifiserte tospråklige lærerne, som i stor grad er lærere i kursene, bidrar med sin genuine kompetanse og erfaring inn i opplæringen. Denne opplæringen ses av staten som et middel for å øke innvandrernes muligheter for aktiv deltakelse i samfunnet generelt og i arbeidslivet spesielt, altså som et sentralt inkluderingstiltak. Det er lignende kurs i de fleste europeiske land. Det er nå innført obligatoriske tester etter fullført kurs som vil gi konsekvenser for gruppens permanente oppholdstillatelse og tildeling av statsborgerskap. Kursene har blitt kritisert i forskningsfeltet der det settes spørsmål ved deres inkluderingseffekt. Samtidig er det forskning som tyder på at deltakerne ser flere positive sider ved kursene. Som analyseinstrument bruker jeg medborgerskapsteori med ulike medborgerskapsmodeller som beskrives ut fra dimensjonene rett, plikt, deltakelse og identitet og tidligere forskning på feltet. Avhandlingen har dermed følgende problemstilling:

Hvilke forståelser og erfaringer av medborgerskap har tospråklige lærere som underviser i kurset 50 timer samfunnskunnskap for voksne innvandrere?

Problemstillingen søkes besvart ut fra tre spørsmål som omhandler lærernes egne erfaringer og meninger om det å bli medborger i samfunnet, hvilke former for medborgerskap som kommer til syne i deres undervisning og hvordan de forhandler mellom sine egne erfaringer og måten de underviser på. Analysen bygger på kvalitative intervjuer av fem tospråklige lærere med bred lærererfaring. Alle har et annet morsmål enn norsk, og har erfaringer fra ulike kulturer utenfor Norge. Min tolkning av lærernes utsagn har et hermeneutisk utgangspunkt, der vekten ligger på at våre forståelser alltid bygger på våre tidligere for-forståelser. Dette utgangspunktet vil også ha betydning for hvordan jeg analyserer det som skjer i klasserommet.

Lærerne bringer gjennomgående med seg sine egne erfaringer fra å bli inkludert i det norske samfunnet inn i undervisningen. Min tolkning er at dette bringer inn et element som ikke lærere med norsk bakgrunn kan bidra med i like stor grad. Nærheten til språk og kjennskap til deltakernes kultur er essensiell. Lærerne mener at å lære det norske språket er en nøkkelfaktor for bred deltakelse i samfunnet. Samtidig bejaer de flerspråklighet som grunnleggende for dagens flerkulturelle samfunn. Sentralt i kurset er å gi informasjon om de sosialdemokratiske liberale rettigheter og plikter. Lærernes uttalte oppfatninger, som nå beskrives, tar de med seg inn i klasserommet. Lærerne ytrer en sterk solidaritet til det de anser som norsk offisiell samfunnsoppfatning, noe som også formidles i undervisningen. I klasserommet ser de det likevel som positivt og avgjørende at det er uenighet og det deliberative, deltakende uenighetsfellesskapet er fremtredende i klasserommet. De mener at kurset bør være pliktig for alle innvandrere. De substansielle sidene ved medborgerskapet, identitet, men spesielt deltakelsen, fremheves sterkt som grunnleggende på veien inn i medborgerskapet. De ytrer en sterk pliktfølelse ovenfor samfunnet til å delta, spesielt på det lokale plan. De beskriver en utvikling hos seg selv fra et identitetstap den første tiden i landet til nå å ha gjenvunnet tidligere identiteter og utviklet nye. Med sine multiple identiteter ytrer flere at de overgripende sett definerer seg som et individuelt menneske med verdier hentet fra menneskerettene. De beskriver hvordan deres forforståelser er et grunnlag for nye forståelser, noe de ser at også vil skje med deltakerne i klassen. De legger vekt på at dette er en pågående prosess som ikke kan skapes i undervisningen alene. Formen for medborgerskap hos lærerne sprenger på flere måter nasjonalstatens rammer.

Jeg argumenterer for at kurset bør utvides, men til å handle om et medborgerskap som går ut over nasjonen som isolert enhet. Undervisningen bør ikke, som nå, bære preg av kognitiv tilegnelse av forut definert faktakunnskap alene, men dreies mer mot det å utføre medborgerskapet i praksis og gi rom for uenighet, meningsmangfold og problematisering av sider ved samfunnet. Først da kan man snakke om et *demokratisk* medborgerskap. De innførte faktabaserte testene mister sin relevans ut fra et slikt utgangspunkt.

Abstract

The area of investigation for this thesis is the 50 hour course in social studies for adult immigrants. The course is part of Norwegian and Social Studies education for immigrants and has been obligatory since 2005. I want to see how well-qualified, bilingual teachers, who largely teach this course, bring their previous experience and expertise to the tuition. This course is seen by the state as a means to increase immigrants' opportunities for active participation in society in general, and in the workplace in particular, i.e. as a central inclusion measure. There are similar courses in most European countries. A compulsory test after completing the course has now been introduced which will have consequences for the group's application for permanent residency and granting of citizenship. The course has been criticized in the research field, questioning its inclusion effect. However, research also suggests that the participants see several positive aspects to the course. As an analysis instrument I use citizenship theory with various citizenship models which are described from the perspectives of one's rights, duties, participation and identity and previous research. The thesis therefore investigates the following:

What understanding and experience of citizenship have bilingual teachers who teach the 50 hours social studies course for adult immigrants?

Three questions concerning the teachers' own experiences and opinions about being a citizen in society, the forms of citizenship that appear in their teaching and how they negotiate between their own experiences and their teaching methods are used to answer the above question.

The analysis is based on qualitative interviews of five bilingual teachers with extensive teaching experience who have a mother tongue other than Norwegian, and have experience of different cultures outside Norway. My interpretation of the teachers' statements has a hermeneutical starting point, the emphasis being that our understanding always builds on our previous understandings. This principle will also have a bearing on how I analyze what is happening in the classroom. Teachers consistently bring their own experience of being included in Norwegian society into the tuition. My interpretation is that this brings a dimension to the teaching that teachers with a Norwegian background cannot bring to the same extent. Knowing the language and the participants' culture are essential. The teachers believe that learning the Norwegian language is a key factor for participation in society. Meanwhile they affirm multilingualism as fundamental to today's multicultural society. Central to the course is the provision of information about social democratic liberal rights and obligations. The teachers' expressed beliefs, which will now be described, are taken into the classroom. The teachers convey a strong solidarity to what they see as official Norwegian society perception, which is also brought to the teaching. In the classroom, they still see it as positive and decisive that there is disagreement and that the participants take part in the debate. They believe that the course should be mandatory for all immigrants. The substantive aspects of citizenship, identity, but especially participation, are emphasized as fundamental on the road to citizenship. A strong sense of duty to participate in society, especially at the local level, is stated. They describe an initial loss of identity to a situation where they now have recovered earlier identities and developed new ones. With their multiple identities many say that they predominately define themselves as individuals based on values obtained from human rights. They describe how their pre-understandings are a basis for new understandings, something they see that will also happen to participants in the class. They emphasize that this is a process that cannot be created in the classroom alone. The form of citizenship among teachers goes beyond, in several ways, the nation-state framework.

I argue that the course should be expanded, but to relate to a citizenship that goes beyond the nation as an isolated unit. Tuition should not, as now, be characterized by cognitive acquisition of pre-defined factual knowledge alone, but should be more focused with bringing about citizenship in practice and allowing for disagreement, diversity of opinion and critique of aspects of society. Only then can one speak of a *democratic* citizenship. It follows that the present fact based tests then lose their relevance.

Forord

Etter en reise på fire år nærmer det seg land, og min masteravhandling skal leveres. Reisen har budt på både solskinnsdager og dager med mørke skyer, men jeg har lært mye og utviklet meg, føler jeg selv.

På turen har jeg hatt stor glede av å møte mange medreisende som har gitt meg mulighet til å se nye horisonter. Noen av dem vil jeg takke spesielt. Takk til mine medstudenter på masterstudiet i Mangfold og inkludering ved Høgskolen i Østfold. Det har vært en ære å dele tid med dere. Takk til lærerne som har lost meg videre i prosessen. Spesielt vil jeg takke min nåværende veileder, professor Geir Afdal, som løste opp knutene når de satt helt fast, min første veileder professor Åse Røthing, som åpnet opp for mange nye perspektiver og ga gode råd, og førsteamanuensis Eline Fatima Wiese. Du åpnet blikket mitt for medborgerskapsperspektivet og ga meg nyttige tips i startfasen.

På min arbeidsplass, Fredrikstad internasjonale skole, takker jeg en positiv ledelse som har heiet på meg underveis og gitt meg mulighet til å delta på samlingene i studiet.

Og takk, Lise, kona mi, som lojalt har stilt opp og tatt ekstra tak og er min beste samtalepartner.

Fremfor alt takker jeg til slutt mine fem informanter! Uten deres velvillighet til å stille opp, snakke med meg og dele av deres kunnskaper og erfaringer fra den reisen dere har foretatt, hadde ikke denne avhandlingen vært til. Dere lærte meg mer enn dere aner, og hjalp meg til åpne blikket for nye forståelser.

Jeg håper at avhandlingen vil vise at vi alle er på reise, og at reisen ikke tar slutt. Og ikke minst reiser vi sammen og er i samme båt.

Fredrikstad, mai 2016

Roar Helgesen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	5
1. Innledning	8
1.1. Tematikk: 50 timer samfunnskunnskap for voksne innvandrere.....	8
1.2. Historisk oversikt over nyere innvandring, opplæring i norsk og samfunnskunnskap.....	10
1.3. Kort om læreplanen i 50 timer samfunnskunnskap.....	12
1.4. Forskningsoversikt og hva det betyr inn i mitt prosjekt.....	13
1.5. Analyseenheter og problemstilling.....	16
1.6. Oppgavens forskningsdesign.....	18
1.7. Faglig sammenheng.....	18
1.8. Oppgavens oppbygning og struktur.....	19
2. Teori	21
2.1. Språklig avklaring av begrepet medborgerskap.....	21
2.2. Generell drøfting og definisjon av begrepet.....	21
2.3. Modeller for medborgerskap.....	24
2.3.1. Liberale modeller.....	25
2.3.2. Konservativ modell og nyliberalismen.....	26
2.3.3. Kommunitaristiske modeller og radikale politiske modeller.....	27
2.3.4. Kosmopolitisk medborgerskap: utover nasjonalstaten.....	33
2.3.5. Den postnasjonale, sivile medborgerskapsmodellen.....	35
2.4. Språk- og samfunnskunnskapkurs i en europeisk kontekst i forhold til medborgerskap.....	37
2.5. Teoretiske føringer for undervisning i medborgerskap.....	40
3. Metode	43
3.1. Avhandlingens teoretiske plassering.....	43
3.2. Forskningsstrategi.....	46
3.3. Utvalg.....	47
3.4. Utarbeidelse av intervjuguiden og metoder for innsamling av materiale.....	48
3.5. Metode for analyse av arbeidet.....	51
3.6. Forskningens kvalitet.....	54
3.7. Etske betraktninger.....	56

4. Analyse	58
4.1. Innledning	58
4.2. Utenfor borgerskapet og følelsen av tap av identitet og deltakelse	59
4.3. Behovet for informasjon	62
4.4. Språket – morsmålet, "dagligspråk" vs. akademisk språk og det norske språket	65
4.4.1. Å lære seg norsk	65
4.4.2. Samfunnskunnskap "på et språk deltakerne forstår"	66
4.5. Rettigheter og plikter	69
4.5.1. Rettigheter	69
4.5.2. Plikter, og pliktenes sammenheng med rettigheter	73
4.6. Deltakelse i samfunnet og deltakelse gjennom deliberasjon i klasserommet	79
4.7. Identiteter og nye forståelser	86
4.8. Statsborgerskapet og testene	89
5. Refleksjon	92
5.1. Funn og teoretisk drøfting	92
5.1.1. Rettigheter	92
5.1.2. Plikter	93
5.1.3. Deltakelse	93
5.1.4. Identitet	94
5.2. Kursets verdi sett ut fra forskning og lærernes ståsted	97
5.3. Konkluderende merknader og egne tanker om betydning for praksis	98
Litteraturliste	101
Vedlegg	105

1. Innledning

1.1. Tematikk: 50 timer samfunnskunnskap for voksne innvandrere

Språk- og samfunnskunnskapsopplæringen for nyankommende voksne innvandrere regnes som en av bærebjelkene i integreringen i Norge i dag (Lodovici, 2010). Å få innvandrerne ut i arbeid, for derigjennom å bidra i velferdsstaten, er et sentralt mål i integreringsarbeidet, noe som artikuleres blant annet i Introduksjonsloven for nyankomne innvandrere (BLD, 2015). Dessuten er det et mål i dette arbeidet at innvandrerne skal øke sine muligheter til deltakelse i samfunnslivet mer generelt (ibid.). Fra 2005 ble det i denne sammenheng innført en rett, og samtidig en plikt, for alle nyankomne flyktninger med innvilget opphold og familiegjeforente, å delta i norskkurs med samfunnskunnskap. I tillegg ble det vedtatt at alle i samme gruppe har rett og plikt til å delta i et 50 timers kurs om det norske samfunnet på et språk vedkommende forstår godt. Dette utviklingstrekket har store likhetstrekk med andre europeiske lands integreringspolitikk (Lodovici, 2010). Jeg vil senere i innledningen gi et historisk bakteppe for disse kursene og hvilke grupper som kommer inn under ordningen, og hvem som faller utenfor.

Da jeg selv jobber som lærer i norskkursene for voksne innvandrere, interesserer jeg meg spesielt for temaet generelt og endringer som skjer innen domenet. Jeg ser også at forskning rundt temaet stiller spørsmålstegn ved samfunnsnytt og integreringseffekten kursene generelt gir, og det skjer stadig endringer innen feltet, forhåpentligvis til det bedre. Det var derfor med stor interesse jeg leste høringsdokumentet (BLD, 2014) om forslaget til endring av statsborgerskapsloven. Spesielt interessant synes jeg det var å lese Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementets egen avslutning av dokumentet hvor de tidligere i dokumentet lojalt hadde argumentert for regjeringens forslag. På siste side i dokumentet tilføyes dette:

” I boken ”*A re-definition of belonging. Language and Integration Tests in Europe*” fra 2010 undersøkes integreringsprøver, herunder statsborgerprøver i Østerrike, Nederland, Tyskland (,.....). Innføringen av ulike prøver har vært begrunnet med at innvandrere må ha et visst kunnskapsnivå for å delta aktivt i samfunnet. (.....) statsborgerprøvene i de fleste landene har ført til en markert nedgang i antall innvilgede statsborgerskap. Forfatterne skriver at prøvene hindrer innvandrere i å få sikker oppholdsstatus og dermed kan *føre til ekskludering*. (Min utheving)

Min interesse rundt forskningens problematisering rundt våre språk- og samfunnskunnskapskurs er en av hovedgrunne til at jeg velger å gå inn i denne tematikken gjennom denne avhandlingen. Siden jeg selv jobber direkte med språkkursene for voksne

innvandrere, velger jeg ikke å forske på disse kursene, da jeg mener å stå i fare for å stå for nær, og at dermed mine personlige erfaringer kan farge resultatene for mye. Jeg underviser imidlertid ikke i det ovenfor nevnte 50 timers samfunnskunnskapkurset, og dette kurset vil være i fokus i min avhandling.

Samtidig som forskningen problematiserer effekten av kursene som gis, har jeg både fra mine egne deltakere og fra andre lærere, både i språkkursene og i kursene i samfunnskunnskap, fått tilbakemeldinger om at deltakerne selv opplever 50 timerskurset i samfunnskunnskap som meget nyttig og interessant for egen del. Denne dobbeltheten ønsker jeg å undersøke nærmere. Kurset i samfunnskunnskap skal i utgangspunkt gis på et språk deltakerne forstår godt. Dette fordi temaene som diskuteres krever et høyere språknivå enn nivået de nyankomne så langt er på i norsk. Slik jeg tolker de offentlige dokumentene (BLD, 2014 og 2015, Regjeringen.no, 2012 og 2015) og læreplanene (Vox, 2012), er dette gjort først og fremst fordi deltakerne skal *forstå* og tilegne seg innholdet som formidles. Jeg ønsker derimot å undersøke på hvilke måter de tospråklige lærerne selv, med sin unike personlige bakgrunn fra et annet land enn Norge, kan spille inn bidrag både til kursinnholdet og måter dette formidles på.

Jeg ønsker derfor å gjennomføre kvalitative intervjuer med tospråklige lærere med god erfaring som lærere i Norge generelt og i kurset i 50 timer samfunnskunnskap. Analysen min vil bygge på teorier om medborgerskap, da jeg anser dette for å være det mest adekvate analyseinstrument ut fra mitt temaområde. Flere andre forskere har også benyttet medborgerskap som teorigrunnlag for å analysere språk- og samfunnskunnskapkursene, blant annet Oers m.fl. (2010) som jeg henviste til i sitatet over. Selv om dette vil bli gjentatt både senere i dette og kommende kapitler, er det allerede nå viktig å understreke at jeg her ikke vil analysere verken læreplanene eller de politiske føringene direkte. Jeg ønsker heller ikke å gjøre forsøk på å analysere kursets eventuelle isolerte effekt med hensyn på nytteverdi eller grad av effekt for den generelle inkluderingen i samfunnet. Dette har dessuten vært gjort i tidligere forskning som jeg vil vise under og etter min teoridel. Mitt bidrag går mer i retning av lyset jeg setter på *de tospråklige lærerne*, og det er deres *egne fortellinger eller narrativer* både om kurset og egne erfaringer i inkluderingsprosessen som er grunnlaget for mine analyser og eventuelle forsøksvise konklusjoner jeg vil trekke.

1.2. Historisk oversikt over nyere innvandring, opplæring i norsk språk og samfunnskunnskap.

Norberg (2010) skriver at den første store tilstrømmingen av arbeidsinnvandrere kom til Norge på 1960-tallet. I første rekke kom de fra Tyrkia og Pakistan. I 1975 ble det innført delvis innvandringsstopp, noe vi har hatt siden. Unntatt har hele tiden vært arbeidere med viktig kompetanse for norske bedrifter, flyktninger og familiegjennforente. I 2010 hadde 36 % av innvandrerne norsk statsborgerskap. Det er i dag en nedadgående trend for antallet som søker norsk statsborgerskap. Norberg (2010) understreker også at de obligatoriske kursene i norsk og samfunnskunnskap er det mest omfattende integreringstiltaket for voksne innvandrere i Norge. Vi kan omtale det som en integreringsutdanning, sier han. I 1970 fikk alle fremmedarbeidere, som var benevnelsen den gang, et gratis tilbud om inntil 150 timers norsk kveldskurs. I 1975 ble det tildelt maksimum 240 timer norskkurs for utenlandske arbeidstakere og deres familiemedlemmer. Så, i 1988, fikk flyktninger, og de som etter hvert fikk innvilget opphold av dem, inntil 500 timer kurs i norsk med samfunnskunnskap, og undervisningen ble delt inn i et A- eller B- løp avhengig av tidligere utdanning.

I loven om introduksjonsordning, som kan betegnes som et paradigmeskifte innen språkopplæringen, ble det i 2005 innført en *plikt* og ikke bare en rett til 250 timer norskundervisning med samfunnskunnskap og 50 timer samfunnskunnskap på et språk deltakeren forstår godt i introduksjonsloven (BLD, 2014). Denne retten og plikten har siden da, i følge Introduksjonsloven (BLD, 2015), vært for personer mellom 16 og 55 år, som etter utlendingsloven har fått oppholdstillatelse i Norge, eller for personer som enkelt sagt har flyktningstatus og deres familier som de blir familiegjennforent med. Dette gjelder også for personer som er familiegjennforent med norske ektefeller. Personer mellom 55 og 67 år har rett, men ikke plikt til å delta. Da dette er en rett og plikt, er tilbudet gratis. Behovet for norskopplæring skal vurderes individuelt, og så langt er maksimumsantallet 3000 timer. Arbeidsinnvandrere innenfor EØS- området holdes utenfor ordningen og må selv betale for norskkurs hvis de ønsker det. I 2012 ble ovenstående ordning videreført, men nå ble det pliktige timeantallet utvidet til 550 timer norskundervisning med samfunnskunnskap. Fra 2008 måtte alle fullføre de pliktige norsk- og samfunnsfagtimene før de kunne søke om norsk statsborgerskap. Hensikten med dette var å signalisere viktigheten av at innvandrere som ønsker å bli norske statsborgere, måtte lære seg norsk, heter det i BLD (2014). I 2013 ble det så innført at alle mellom 16 og 55 år med innvilget opphold etter 1.09.13, er pliktige til å avlegge avsluttende prøve i norsk og ta en prøve som viser kunnskaper om det norske samfunnet, heretter omtalt som henholdsvis norskprøven og samfunnskunnskapsprøven.

Resultatet på prøvene hadde den gang ingen sanksjoner. Via de nylig vedtatte endringer i statsborgerloven innføres det nå en plikt til å bestå en prøve i norsk muntlig og en samfunnskunnskapsprøve på *norsk*, ikke på et språk de forstår godt, for alle mellom 18 og 67 år for å få norsk statsborgerskap. Spørsmålene er utarbeidet for å teste de *faktabaserte* delene av læreplanen, heter det i BLD (2014). Statsborgerskap har tidligere kunnet tildeles etter sju års permanent opphold og fullføring av ovenstående kurs. Dette forslaget ble vedtatt av Stortinget i desember 2015 i Prop. 144L (2014-2015) og vil etter planen iverksettes i 2016.. Dessuten ligger det nå inne et forslag til høring fra regjeringen om at innvandrere må bestå en prøve om det norske samfunnet på et språk de forstår godt før de kan få permanent opphold. Dette kommer i tillegg til flere andre forslag til innskjerpinger som ikke er relevant å omtale nærmere i forbindelse med denne oppgavens tema. Som et bakteppe for omtalen av tidligere forskning på feltet i neste underkapittel, er det etter mitt syn her fruktbart og interessant å sakse regjeringens årsaksforklaring for å innføre en slik ordning: (Regjeringen.no, 2015)

.....grunnleggende kunnskaper om det norske samfunnet vil etter departementets syn vise at søkerne har kjennskap til grunnleggende historiske, sosiale, økonomiske og politiske forhold i Norge og til sine grunnleggende plikter og rettigheter. Dette er kunnskap som styrker vedkommendes forutsetninger for å ta del i arbeids- og samfunnslivet ved at hun eller han har bedre forutsetninger for å ta i bruk sine rettigheter, oppfylle sine plikter og bruke sine muligheter.

Kort sammenligning med språk- og samfunnskunnskapskurs i andre vestlige land.

De fleste europeiske land, som Norge, har en ordning med en eller annen form for obligatorisk deltakelse i språk- og samfunnskunnskapskurs som en del av integreringsprogrammet (Lodovici, 2010, BLD, 2014). Mange har også innført avsuttende tester som kriterium for oppholdstillatelse og statsborgerskap. I 2010 hadde 23 av 31 europeiske land slike spesifikke språkkrav. 19 land hadde da språkkurs, 8 land obligatoriske kurs som i Norge, og 15 land hadde språkkurs som krav for å få permanent opphold. Vi ser her at Norge følger en allmenn europeisk trend. I bare noen land, deriblant i de nordiske, er disse kursene gratis for en del grupper. Disse rettighetene for innvandrere i Norge er kommet lengre enn i de fleste europeiske land. I tillegg kan innvandrere med minst tre års opphold stemme ved kommune- og fylkestingsvalg her i Norge, men ikke i stortingsvalg der man først må være innvilget norsk statsborgerskap.

Høringsutkastet til ny statsborgerlov (BLD, 2014) har i sitt vedlegg en gjennomgang av ordningene i andre nordiske land. Her innledes det med å sitere fra rapporten "*Rettigheter og tilhørighet. Evaluering av statsborgerregelverket*" utarbeidet av Oxford Research i 2010. Innføringen av språkkrav og kunnskapsprøver i land forbindes med at et land går fra å se på statsborgerskapet som et middel for integrering til å se på det som målet for

integreringsprosessen, sies det der. Denne overgangen har stor relevans for min teoridel og senere analyse og har sammenheng med tilslutning til to diametralt motsatte medborgerskapsmodeller. Jeg vil komme tilbake til dette aspektet i slutten av min teoridel.

Danmark operer med en egen statsborgerprøve hvor spørsmålene ikke er kjent på forhånd. Både Canada og Australia har en lignende ordning. I Tyskland har man siden 2008 også hatt en egen statsborgerprøve på tysk. Språknivået for å ta prøven er høyt, et B1- nivå etter det felles europeiske rammeverket for språk. Sverige er et land som til nå skiller seg ut der det ikke stilles vilkår om språklig kompetanse eller noen form for dokumentasjon av kjennskap til det svenske samfunnet for å kunne søke om statsborgerskap.

IMDI, integrasjons- og mangfoldsdirektoratet, var kritiske til forslaget om å stille kunnskapskrav til et norsk statsborgerskap da høringen om endringer i statsborgelovgivningen kom (BLD, 2014). De viste til at statsborgerskapet var oppfattet som mye viktigere av flyktninger enn for arbeidsinnvandrere fra EU- området. Prosentandelen som søkte om statsborgerskap var henholdsvis 81 og 7 prosent. IMDI mente at et statsborgerskap, spesielt for dem med flyktningstatus, gir trygghet og beskyttelse, samtidig som det gir mulighet for politisk og demokratisk deltakelse. Etter mitt syn ser vi her at IMDI ser på statsborgerskapet som et middel i seg selv i prosessen mot integrering.

1.3. Kort om læreplanen i 50 timer samfunnskunnskap

Opplæringen i 50 timer samfunnskunnskap skal beskrive og forklare viktige trekk ved det norske samfunnet (BLD, 2014). Opplæringen skal gi deltakerne informasjon om rettigheter, plikter og muligheter og formidle kjennskap til sentrale verdier. Jeg mener her å kunne se at vekten ligger på å gi informasjon. Dette vil bli problematisert i analysen av hvordan kursene gjennomføres i praksis ut fra informantenes fortellinger. Den pedagogiske tilretteleggingen skal bære preg av formidling, men også av dialog og skal tilpasses deltakernes forutsetninger. Emnene i 50 timerskurset gjenfinnes i de ulike delene i den norske språkundervisningen og er derfor også en integrert del av norskopplæringen. Kurset består av sju emner som gjenfinnes i læreplanen (Vox, 2012): 1. Ny innvandrer i Norge, 2. Historie, geografi og leveste, 3. Barn og familie, 4. Helse, 5. Utdanning og kompetanse, 6. Arbeidsliv og 7. Demokrati og velferdssamfunn. Dersom man finner behov for det, heter det, kan man også ta opp temaene kvinners rettigheter, kjønnslemlestelse og arrangert -/ tvangsekteskap. Kursinnholdet og lærestoffet, både for deltakerne og lærerne, ligger åpent på nettet på plattformen samfunnskunnskap.no, og er oversatt til 22 språk. Eksempeloppgaver til den etterfølgende prøven som nå må avlegges, ligger også ute på nettsiden til vox.no. Dette kurset avvikles også

på mitt arbeidssted. Selv om kurset også tilbys på norsk for dem som har nådd et adekvat språknivå, gjennomføres kursene i overveiende grad av tospråklige lærere tilsatt ved skolens voksenopplæring, i grunnskolen for voksne eller ute i barne- og ungdomsskolen.

Det overordnede målet for hele språk- og samfunnskunnskapsopplæringene er å styrke de nyankomne innvandrernes mulighet for å delta i yrkes- og samfunnslivet og deres økonomiske selvstendighet. Begrunnelsen for å innføre obligatorisk avsluttende prøver, som som nevnt ble innført i 2013, er å tydeliggjøre samfunnets forventninger om at det er et krav fra det norske samfunnet at innvanderne skal lære seg norsk og få kunnskaper om samfunnet, og at dette er en viktig *forutsetning* for videre deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, heter det i BLD (2014 og BLD, 2015). Igjen mener jeg å kunne se et syn om at tilegnelse av kunnskaper kommer før integreringsprosessen ute i det virkelige liv kan starte. Emnene i 50 timers kurset i samfunnskunnskap ble nevnt tidligere i denne delen og bærer for en stor grad preg av formidling av det som umiddelbart kan oppfattes som objektiv kunnskap. I tillegg står det også i planen at deltakerne skal *reflektere* over og *samtale* om grunnleggende verdier og utfordringer i det norske samfunnet knyttet til demokrati, likestilling og menneskerettigheter (mine uthevinger), (Vox, 2012).

1.4. Forskningsoversikt og hva dette betyr inn i mitt prosjekt

I mitt søk over tidligere forskning om temaet har jeg i stor grad gjort meg bruk av søkermotorene www.oria.no og <http://scholar.google.no/>. Jeg har søkt både på nordiske og internasjonale artikler. Jeg har funnet ut at det er forholdsvis lite forskning på temaet og da samfunnskunnskapskursene spesielt. Av forskning utenfor Norge har jeg valgt ut boka *A Re-definition of Belonging? Language and Integration Tests in Europe* av Ricky vanOers med flere (2010). Denne boka er en analyse av språk- og samfunnskunnskapopplæring i flere europeiske land, men ikke Norge. Konklusjonen etter analysene er gjennomgripende negativ i forhold til om kursene bidrar til integrering av innvanderne. Foreløpig henviser jeg bare til sitatet fra boka helt i starten av dette kapitlet. Jeg vil imidlertid komme bredere tilbake til deres konklusjoner i teoridelens siste del. Midtbøen (2009) har en analyse av statsborgerlovgevingen i de nordiske land. Hans konklusjoner kommer jeg også tilbake til etter teoriutgreiingen da han og Oers benytter seg av begreper innen medborgerteorien i sin analyse.

Jeg vil nå presentere andre forskningsresultater jeg mener har relevans for min avhandling. Noen går på samfunnskunnskapskurset spesielt, noen omhandler også

språkopplæringen med samfunnskunnskap. Jeg tar også med de siste da jeg anser at 50 timers kurset må ses som en integrert del av hele språk- og samfunnskunnskapopplæringen. Nygård (2006) analyserer integrasjonsloven i Danmark. Loven analyseres ut fra medborgerteori og ser på innlemmingen av etniske minoriteter i Danmark der det overordnede mål anses å bli deltakende medborgere. Hun har benyttet seg av kvalitative intervjuer av innvandrere og kommunale integrasjonsarbeidere og analysert hvilke former for medborgerskap som kommer fram ved deltakelse i introduksjonsprogrammet. Hun konkluderer med at innvandrernes medborgerskap ikke styrkes direkte via deltakelsen i programmet. Dette forklarer hun med at til tross for at språkkunnskapene styrkes, mangler deltakerne arenaer der språket kan praktiseres. Kravet til selvforsørgelse via arbeid bidrar til å hindre minoritetenes medborgerskap. Innvandrernes deltakelse begrenser seg til arbeid, og ustabile ansettelsesforhold begrenser kontakten med kolleger. Integrasjonsarbeiderne på sin side er sterkt kritiske til det de opplever som statlig oppdragelse. De viderefører en styringsrasjonalitet de i prinsippet er uenig i. Flyktningene opplever mangel på anerkjennelse i samfunnet som mer problematisk enn kravene i lovgivingen. De opplever videre sterke krav om tilpasning til danske normer og verdier og savner minoritetenes bidrag til integreringen. Forfatteren etterlyser bedre samhandling minoritet – majoritet i introduksjonsprogrammet. Samhandling, deltakelse og dialog er noen av kjerneverdiene i medborgerskapet fordi de er viktige i nettverksdanningen og styrker tilliten mellom stat og borger.

Yosefi m.fl. (2008) har sett på 50 timerskurset i samfunnskunnskap. De har gjennomført en brukeundersøkelse og har intervjuet 26 brukere i forskjellige norske kommuner. I flere kommuner har de vanskeligheter med å finne kvalifiserte lærere, og det gjøres derfor bruk av tre modeller: tospråklig lærer, likemann og lettnorsk. De fant at deltakerne stort sett var fornøyd med kurset. Grad av tilfredshet samsvarer ikke med om det var en tospråklig lærer, men om de oppfattet læreren som en god lærer som sådan. Deltakerne fordret en nøytral framstilling av lærestoffet. Av negative forhold ved kurset nevner de at undervisningen ofte ikke samsvarer med hverdagen til deltakerne. Man tar i liten grad opp vanskeligheter deltakerne kan møte, og hvordan man kan takle dem. Dessuten hjelper heller ikke kurset deltakerne til å bli sosialt integrert med andre norske.

Bjørge (2011) analyserer hvordan ulike kommuner organiserer undervisningen i samfunnskunnskap. Hun har intervjuet skoleledere og sett på hvordan de tolker læreplanen, og hvordan den settes ut i livet. De felles referanserammene innvandrerne skal integreres i er etter deres syn ingen statisk ramme, men en størrelse i stadig endring. Derfor blir begrepet ”en felles ramme” et problematisk begrep og størrelse. Rammen endres jo også etter hvem som

befinner seg i den. Skolelederne ser de tospråklige lærerne som en ressurs, og ser på faget ikke bare som overføring av faktakunnskap, men også for å opparbeide en *samfunnsforståelse*. Mange hevdet at det nettopp er forståelsen som leder mot integrering. I kommuner uten tospråklige lærere legges det mer vekt på faktakunnskap, og man ser klare vansker med å undervise i mer abstrakte emner.

Nikolaisen (2012) har foretatt en idéstudie av samfunnskunnskapundervisningen. Ideene som undersøkes er dannelse, deltakernes nytte og samfunnsnytt. Hun har intervjuet seks lærere i kurset. Hun konkluderer med at ideen om deltakernes nytte fremheves i stor grad, dannelsen i noen grad, mens samfunnsnytt avvises totalt. Dannelsesideen har moderat plass i undervisningen, men mens læreplanen vier mye plass til myndiggjøringsdelen av dannelsesideen, fokuserer lærerne sett under ett mer på kritisk refleksjon.

Nadim & Tveit (2009) har intervjuet kvinner familiejenforent med en norsk mann, og spurt hvordan de opplever samfunnskunnskapkurset. De opplevde alle kurset som nyttig, noe som også bekreftes av lærerne. Som grunn for nytteverdien oppga de at de fikk nyttig og relevant informasjon for å kunne manøvrere i samfunnet, for eksempel noe så konkret som å oppsøke riktige offentlige institusjoner.

Oppsummeringsmessig er det altså så langt vanskelig å finne forskningsmessig belegg for at samfunnskunnskapkursene bidrar direkte til inkludering. Fokus for denne avhandlingen, og dens kvalitative metodiske utgangspunkt, vil ikke gi nye svar på inkluderingseffekten av kursene isolert sett. Det som imidlertid står i sterk kontrast til denne negative oppfatningen av kurset, er deltakernes, lærernes og til dels skolelederne oppfatning av kurset som nyttig under visse forutsetninger. Dette er noe jeg vil ta videre inn i mine intervjuer og analyser å se hvilke holdninger jeg møter til kurset fra de tospråklige lærerne.

Videre ses tospråklige lærere som en ressurs både fra deltakere og skoleledere, selv om deltakerne ytret at kvaliteten på lærerne betydde mest. Jeg vil ut fra intervjuene og analysene forsøke å avdekke mer rundt dette. I læreplanen er det artikulert at formidling av faktakunnskap er essensielt i kurset, samtidig som det skal åpnes for dialog og refleksjon rundt en del temaer. Jeg vil analysere hvordan lærerne opplever denne balansen eller tosidigheten. Her vil det også være aktuelt, dersom det kommer fram i intervjuene, å se på forholdet lære om/ tilpasse eller tilegne seg/ være med å forstå og prege samfunnet og verdiene vi møter der. Videre sier en del forskningsmiljøer at et statsborgerskap i seg selv er viktig for en del grupper for å føle trygghet og økt tilknytning. Hva tenker lærerne jeg snakker med om dette, og har det vært viktig for dem selv? Videre vil jeg spørre hva lærerne tenker om de innførte testene, hvordan de påvirker kurset og hvor viktig de tenker at testene er. I

lærernes egne historier om egen tid i Norge vil jeg være på jakt etter plassen deltakelsen har hatt uten spørre ledende om dette. Flere av forskningsresultatene peker jo på deltakelse og dialog utenfor kursrommet, i majoritetsrommet, som den viktigste faktoren for inkludering. Sist, men ikke minst er jeg nysgjerrig på de tospråklige lærernes historier om sin egen vei inn i det norske samfunnet. Dette fordi det kan fortelle meg hva som har vært viktig for dem selv i denne prosessen. Dessuten tenker jeg at intet menneske, og dermed heller ingen lærer, kommer i et møte med en annen, eller inn i et klasserom som et blankt ark. Dette styrkes også gjennom den hermeneutiske grunnforståelsen som er basis for denne avhandlingen. Jeg beskriver dette nærmere i teorikapitlet. Hvem jeg er som lærer, hva jeg har med meg, vil i stor grad prege min undervisning. Derfor vil jeg søke å analysere hvordan forholdet kan være mellom deres egne erfaringer og det de ønsker å formidle, eller hva de ønsker skal skje i kursrommet, og hvordan de forhandler mellom disse. Jeg kommer mer tilbake til dette når jeg nedenfor beskriver min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

1.5. Analyseenheter og problemstilling

Mitt forskningsfelt her er altså 50 timers samfunnskunnskapopplæring for voksne innvandrere i Norge med fokus på de tospråklige lærerne. Jeg er opptatt av å få en forståelse av hvordan lærerne forstår undervisningen i kursrommet. Samtidig kan man nok si at jeg også trekker inn et annet og mye større felt, men samtidig et felt på et individuelt plan. Jeg ønsker også å få lærernes egne fortellinger om sin egen integreringsprosess. Derigjennom ønsker jeg å få et lite innblikk, og etter mitt ståsted, gi en analyse av fortellingene. Jeg vil så søke å se på forholdet mellom deres syn på undervisningen og deres personlige fortellinger, både for å gjøre noen antagelser om hva de bringer med av seg selv inn, og også hva som må holdes utenfor eller ikke passer inn i rommet. Jeg ser altså på kursrommet som et rom hvor møter og forhandlinger skjer på flere plan. Møter mellom ulike deltakere og lærer, møter mellom verdier, oppfatninger og bakgrunner, og møter mellom ulike erfaringer, ulike lærer, om man vil.

For å analysere dette feltet vil jeg foreta kvalitative intervjuer av tospråklige lærere med utdanning som lærere, og med bred erfaring i lærergjeringen generelt og erfaring fra undervisning i samfunnsfagkurset spesielt. Som analyseinstrument vil jeg gjøre meg bruk av teorier om medborgerskap og teori om undervisning i medborgerskap. Jeg vil her trekke ut variablene rett, plikt, deltakelse og identitet og vil gjøre min analyse i forhold til disse variablene. Når det dukker opp funn som jeg mener har sterk relevans, men er problematisk å plassere inn i disse variablene, vil jeg behandle dem som egne punkt. I det hele tatt vil jeg

etterstrebe at det er intervjuene som skal være det styrende i analysen, mens teori og forskning fungerer som støtter og bidrar til å gjøre innholdet og funnene klarere og mer systematiserte. Dette problematiseres nærmere i metodedelen. Min problemstilling blir dermed:

Problemstilling

Hvilke forståelser og erfaringer av medborgerskap har tospråklige lærere som underviser i kurset 50 timer samfunnskunnskap for voksne innvandrere?

Hovedproblemstillingen vil søkes besvart via følgende **forskningsspørsmål**:

- 1. Hvordan beskriver lærerne sine egne erfaringer og meninger om medborgerskap?*
- 2. Hvilke former for medborgerskap tenker lærerne kommer til uttrykk i undervisningen og undervisningsmåtene i kurset?*
- 3. Hvordan forhandler lærerne mellom egne erfaringer og meninger og kursets innhold i forhold til medborgerskapsmodellene?*

”Tospråklige lærere” vil være populasjonen jeg trekker mitt utvalg fra. Derfor gir jeg en presisering av hva jeg legger i dette begrepet. Med ”tospråklige lærere” mener jeg her lærere med godkjent lærerutdanning og med et annet morsmål enn norsk. Lærerne jeg velger ut vil derfor alle ha et annet opprinnelsesland enn Norge. Når jeg spør etter erfaringer i min problemstilling, vil dette i intervjuene konkret være frie fortellinger jeg ber informantene om å gi. Jeg kommer mer fylldig tilbake til dette i metodedelen. ”Medborgerskap” er et teoretisk begrep som jeg vil komme bredt tilbake til i min teoridel. I forskningsspørsmål 2 spør jeg også etter undervisningsmåter. En del av min teori vil derfor også omhandle noe læringsteori om medborgerskap som jeg vil ta med inn i min analyse.

Jeg har tidligere i denne delen vært inne på hva jeg ønsker å gjøre med funnene mine. Det er imidlertid nok en gang viktig å understreke at dette ikke er en analyse av kurset i seg selv, en læreplananalyse, en analyse av politikken på feltet eller en analyse av om kurset bidrar til inkludering. Det jeg derimot søker å gjøre er å sette fokus på den tospråklige læreren selv, lærerens oppfatninger om kurset og undervisningsmåtene her, hennes eller hans egne erfaringer med inkluderingen og hvordan disse elementene står i forhold til hverandre. Min store utfordring blir dermed å forstå og fortolke det lærerne forteller meg. Disse utfordringene omtales bredere og dypere i metodedelen.

1.6. Oppgavens forskningsdesign

Generelt vil jeg komme bredt tilbake til alt jeg nå nevner summarisk, i metodedelen. Min problemstilling innbyr ikke til bruk av kvantitative metoder. Jeg er ikke ute etter å finne kausale sammenhenger og gi allmenne bevis for disse og utvikle ny teori. En kvalitativ metodetilnærming er derimot tjenelig. Jeg har som målsetting å gi mitt empiriske bidrag til forskningsfeltet og forsøker som nevnt å forstå lærernes opplevelser, erfaringer og meninger i dialog med eksisterende teori og forskning. Fortolkningsprosessen er derfor sentral, og vitenskapsteoretisk befinner jeg meg derfor innen et hermeneutisk paradigme. Forståelser og forforståelser hos meg selv er umulig å unngå og det må heller tas aktivt med i en åpen analyse. Jeg gjør meg også bruk av en tro på at kunnskap og oppfatninger om samfunnet rundt oss er en evig konstruering av ”sannheter” i dialog, og bygget på tidligere erfaringer. Derfor har jeg en konstruktivistisk forståelse av mine data og analysene av disse. Derfor leter jeg også konkret i mine forskningsspørsmål etter lærernes egne fortellinger og forståelser. Jeg foretar et strategisk utvalg på fem lærere ut fra populasjonen skissert under kommentarene til min problemstilling. Utfordringene rundt utvalget omtales fyldig i metodedelen.

Avhandlingens teoretiske perspektiv er allment hentet fra teorien om medborgerskap. Her har det vært vanskelig, for ikke å si umulig, å finne én enkelt teoretiker å bygge på. Etter min lesing om temaet kom det da også fram at en slik teoretiker nok ikke finnes da medborgerteori til dels kan føres langt tilbake i tid og i dag preges av til dels sterkt motsatte retninger. Men nettopp dette forholdet gjør at medborgerteoriene er fruktbare å benytte seg av i denne sammenheng da jeg er på jakt etter ulike forståelser. Jeg henviser og omtaler derfor til flere i min teoridel. Til sist falt jeg imidlertid ned på å benytte meg av litteratur fra Gerard Delanty som en slags hovedsamtalepartner. Dette blant annet fordi han presenterer en god oversikt over de ulike medborgermodellene, og fordi hans egen modell for en ny type medborgerskap inn i globaliseringens tid anses av meg som fruktbar.

1.7. Faglig sammenheng

Medborgerskap som begrep og teoretisk overbygning vil drøftes bredt i teoridelen. Her vil jeg bare si at begrepet videst sett kan forstås som det å være en borger blant andre borgere. Begrepet bærer i seg sin motsetning i noe vi kunne kalle ”utenforskap” og begrepet rommer derfor også dikotomiene inkludering versus ekskludering. Dessuten har begrepet både en statusside, som best kan omtales som ”statsborgerskap”, og en rolleside som går på din egen og andres oppfatninger av deg som ”innenfor” eller ”utenfor” et fellesskap. I

medborgerlitteraturen analyseres ofte begrepet ut fra variablene rettigheter, plikter, deltakelse og identitet, noe jeg som nevnt tidligere vil benytte meg av i min analyse.

Avhandlingen min tas som siste del, og fullførelsen av, masterstudiet ”Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet”. Jeg skriver nettopp om undervisning, og både feltet og personene som studeres jobber innenfor inkluderingsfeltet. Jeg mener derfor bestemt at mitt tema og forskningsbidrag faller innenfor fagområdet, og forhåpentligvis kan være et lite bidrag inn i feltet. (Så kan man jo spørre seg hvorfor igjen et forskningsbidrag innenfor feltet mangfold og inkludering skal ha minoritetene som forskningsobjekt. Jeg hadde i starten av dette studiet en ambisjon om å ha mer av noe som litteraturen omtaler som et majoritetsinkluderende perspektiv på mitt forskningsbidrag. Dette får nok i så fall komme i et annet prosjekt.)

1.8. Oppgavens oppbygging og struktur

I innledningen har jeg nå forhåpentligvis brakt leseren inn i temaområdet for avhandlingen og skissert hva jeg ønsker med mitt forskningsbidrag.

I neste del, teoridelen vil jeg omtale ulike modeller og teorier for medborgerskap og hvordan disse kan analyseres ut fra variablene rett, plikt, deltakelse og identitet. Jeg vil også her skissere noe læringsteori i forhold til undervisning i medborgerskap. Her vil jeg også trekke inn et par bidrag fra forskningen om statsborgerrett og analyser av europeiske språk- og samfunnsfagprogrammer der analysene bygger på begreper hentet fra medborgermodellene som beskrives.

I den påfølgende del, metodedelen, vil jeg nærmere beskrive og drøfte forhold rundt forskningsparadigmet jeg befinner meg innenfor og forskningsstrategiene jeg vil benytte meg av. Jeg vil beskrive hvilket og hvilken type utvalg jeg har foretatt ut fra populasjonen beskrevet over og drøfte hvilke utfordringer det bringer med seg. Metode for innsamling av data og analyse av dem vil også bli beskrevet og diskutert ut fra metodeteori. Til sist i denne delen vil jeg drøfte funnens kvalitet med hensyn til reliabilitet, validitet og muligheter for generalisering av mine funn før jeg gjør meg noen etiske betraktninger i forbindelse med materialet.

I analysedelen som så følger, vil jeg presentere utvalg fra det samlede materialet som består av fem transkriberte intervjuer av mine informanter. Jeg vil søke å finne likheter og forskjeller i materialet, gi direkte og indirekte sitater og søke å fortolke materialet i lys av de andre informantene, tidligere forskning og beskrevet teori om medborgerskap og

undervisning i dette. Ut fra min analyse vil jeg etablere noen funn som enten kan bekrefte tidligere funn eller være ny kunnskap som bringes inn i feltet.

Avhandlingen vil så avsluttes med å trekke tråder mellom oppgavens ulike deler i en diskusjonsdel. Jeg vil ut fra dette søke å gi svar på min problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, finne spørsmål på tvers av materialet og forsøke å klarlegge mitt bidrag eller mine argumenter inn i forskningen på feltet. Avslutningsvis vil jeg kort skissere noen egne oppfatninger og forslag for mulige veier videre for politikk og praksis.

2. Teori

I denne delen vil jeg beskrive ulike modeller for medborgerskap hentet fra teorien. Jeg starter med å gi en generell definisjon av begrepet før jeg går inn på de ulike modellene. Modellene beskrives og drøftes rundt grunnelementene rett, plikt, deltakelse og identitet. Disse modellene vil være grunnlaget for den teoretiske analysen av lærernes meninger om medborgerskap. Jeg vil deretter referere til forskning på samfunnskunnskapskursene i en europeisk kontekst. Her vil jeg bruke begreper fra modellene for medborgerskap. Denne delen vil tas fram igjen når jeg i siste del drøfter kurset opp mot lærernes meninger og undervisning i dette. Siste del i teorien omhandler teori om undervisning i medborgerskap, noe jeg referer til i analysen av lærernes fortellinger om egen undervisning.

2.1. Språklig avklaring av begrepet medborgerskap

I min lesning om temaet for masteroppgaven har jeg benyttet meg av engelsk og norsk litteratur. Det engelske ordet "citizenship" oversettes til norsk med begrepet "medborgerskap". Det norske ordet "medborgerskap" har imidlertid en noe annen betydning enn det engelske "citizenship". Det engelske ordet "citizenship", som best kan oversettes med å være borger blant andre borgere, har to betydninger. Det skilles mellom citizenship som status, og som rolle (Stray, 2009, s.65). Citizenship som status vil på norsk omtales med begrepet *statsborger* som innehar en nasjonal og juridisk status. Citizenship som rolle vil på norsk kunne omtales som rolle som samfunnsborger, medborger og i enkelte tilfeller innbygger. De norske begrepene medborger og medborgerskap har derfor fokus på rolleaspektet i det engelske *citizen* og *citizenship*. Når medborgerskapsbegrepet brukes av meg vil hovedfokuset ligge på *rollen* som medborger. Jeg skal også komme inn på statusaspektet ved det engelske citizenshipbegrepet, men da vil jeg her bruke norske ord som for eksempel statsborgerskap.

2.2. Generell drøfting og definisjoner av begrepet.

Fram til 1980-tallet var medborgerteori lite i fokus (Stray, 2009, s. 69). Dette fordi den liberale tradisjon, som jeg skal beskrive nedenfor, var forholdsvis hegemonisk i Vest- Europa. Medborgerskap som tema og teori aktualiseres i dag av politiske og sosiale hendelser i det europeiske samfunn (Kymlicka & Norman 1994, s.352). Populasjonen er i stadig økende grad multikulturell. I de fleste land er valgdeltagelsen synkende, og nasjonalistbevegelser øker i

omfang. Disse sosiale endringene fører til et økt behov for en felles forståelse av samfunnets demokratiske grunnlag, sier Stray (2009, s. 5). Dessuten viser Kymlicka & Norman (1994) til velferdsstatens tilbakegang der nyliberalistiske retninger er fremherskende. De vises her spesielt til Thatchers England og ettervirkningene etter hennes styringstid. Andre forskere, deriblant Heater (1999 i Stray 2009), hevder noe av det samme når de viser til de nyliberalistiske strømningene i flere land som setter spørsmålsteget ved opprettholdelsen av de sosiale rettighetene i samfunnet. Habermas (1995 i Stray, 2009, s.69f) henviser til tre forhold som årsak til medborgerteoriens oppblomstring: gjenforeningen av et delt Tyskland og Sovjetunionens fall, EU's ambisjoner om en felles europeisk identitet, og den økende pluralismen i samfunnene. Disse omveltningene har medført en økt debatt om medborgerbegrepet, og nye modeller for medborgerskap har blitt utviklet. Disse omtales i det følgende.

Medborgerbegrepet finner vi innen filosofisk og statsvitenskaplig diskurs (Stray, 2009, s. 5). Begrepet har så kommet inn i diskursen utdanning og oppdragelse. Medborgerdiskursen har et mer internasjonalt perspektiv og en politisk tilnærming, og tar opp i seg diskurser som dannelse, kjønnsforskning og forhold til sosioøkonomisk bakgrunn. Som jeg vil vise, endres også medborgerbegrepet over tid og rom inn i globaliseringens tid (Delanty, 2002). Delanty (2002) hevder at medborgerskapsdiskursens fundament tradisjonelt sett har vært nasjonalstaten og det politiske fellesskapet her. Han sier videre at våre tiders grunnleggende endringer med hensyn til blant annet globalisering, som har undergravd nasjonalstatens suverenitet, og økt migrasjon, tvinger oss til å omprøve medborgerskapets innhold. Den nye typen medborgerskap vil derfor overskride nasjonalstaten som ramme, hevder han. Dette er grunnlaget for hans nye medborgerskapsmodell som jeg senere vil beskrive.

Voksenopplæringen, som er fokusområde i denne masteroppgaven, kan sies å ha en tredelt oppgave (Stray, 2009, s. 5). Den skal gi språkopplæring, forberede deltakerne til arbeidslivet og binde deltakerne til én felles politisk kultur, noe som kan betegnes som et samfunnsdanningsansvar. Som jeg vil vise i den kommende drøftingen av medborgermodeller, problematiseres etter hvert *hva* denne felles kulturen bunner i, og i hvilken grad vi kan snakke om *én* kultur i dagens postnasjonale samfunn.

O'Shea (2003 i Berge, 2012, s. 20) definerer "medborger" som en person som lever sammen med andre personer i et politisk fellesskap. Her ser vi at begrepet i høy grad er et relasjonelt begrep. Medborgerskapet hviler i siste instans på erkjennelsen av personens autonomi og forutsetter en forsoning mellom "jeg" og "de andre" (Delanty 2002). Medborgerskapet innebærer ennå et medlemskap i et juridisk konstituert politisk fellesskap

som vi her kaller det sivile samfunn, som består av *rettigheter, plikter, deltakelse og identitet*. Derfor defineres medborgerskapet så langt av staten, som til tross for globaliseringen, er den eneste som opprettholder medborgerskapets rettigheter. Vi låser altså medborgerskapet fremdeles til nasjonalstaten.

Rollen som medborger vektlegges i ulik grad i ulike typer samfunn (Stray, 2009, s. 66). Rollen defineres som mer eller mindre aktiv eller passiv. Medborgerbegrepet konstitueres gjennom den politiske og sosiale kultur som individet eksisterer i og vil derfor være en del av dets identitetskonstruksjon.

Kivisto & Faist (2007, s. 13 i Strand, 2009, s. 66f) skriver: ”... , citizenship cannot be conceived without its twin sibling: democracy...”. Demokratiet er en forutsetning for medborgerskap, hevder de. Dette problematiseres av Delanty (2002). Risikoen, slik han ser det, er at demokratiet kan løsrive seg fra medborgerskapet liksom fra rettssikkerheten. Mange steder opptrer demokratiet i dag som en legitimering av triumfatoriske nasjonalismevarianter der kravet om selvbestemmelse også griper inn i bestemmelsesretten over andre, ofte marginaliserte grupper og minoriteter.

Oers m.fl. (2010, s. 53) ser på tre aspekter ved medborgerskap som begrep:

1. Borger som legal status. (*What you get*) Her er statussiden til stede og tildeling av statsborgerskap. Det er en vertikal relasjon stat – innbygger, og innbyggeren har et sett sivile, politiske og sosiale *rettigheter* med visse *plikter* til staten.

2. Borger som aktivitet. (*What you owe*) Her er fokus på *deltakelsen* til borgeren i det politiske liv ved å delta i valg og økonomisk og sosial deltakelse for eksempel ved frivillig arbeid. Medborgerskap er her dermed en holdning, og det kreves at borgeren bidrar til fellesskapet.

3. Borger som en identitet. (*What you feel*) Individet har status som medlem i samfunnet og kan identifisere seg med det ved å vise lojalitet til samfunnet.

Disse sidene med kjernebegrepene rett, plikt, deltakelse og identitet, er ikke gjensidig ekskluderende, og i de ulike medborgerskapsmodellene som skal omtales senere, finnes de ovenstående i større eller mindre grad.

Kivisto & Faist (2007 i Strand, 2009) fokuserer på medborgerskap som innenfor- vs. utenfor og opererer med tre hoveddimensjoner: demokratisk selvbestemmelse og deltakelse i det offentlige liv, innbyggernes rettigheter og plikter og en identitetsdimensjon hvor fokus er på *følelsen* av å tilhøre. Dimensjonene hos Kivisto & Faist understreker for det første skillet mellom det private og det offentlige, der det offentlige knyttes til den politiske sfære, og for det andre hvem som anses å være innenfor og utenfor. Her kommer også

følelsesaspektet inn i forhold til hvem og hvordan individet eller grupper føler seg som inkludert eller ekskludert.

Stray (2009, s. 95f) argumenterer med sosiologen Perrenoud (2001) for at demokratisk medborgerskap må betraktes som et sosialt felt (Bourdieu, 1995 i Berge, 2012). Mennesket er født inn i verden med en habitus, tillærte handlings- og tankemønstre utviklet ved kulturell læring og sosiale strukturer. Kapitalen vi får er determinert av individets sosiale og kulturelle bakgrunn. Habitusen påvirker individets tilgang til ulike felt. Dermed oppstår reproduksjon av makt. Bourdieus sosiologi understreker den symbolske volden som kommer av mangel på anerkjennelse (Delanty, 2003). Det sosiale feltet er et nettverk mellom ulike individer. For å få tilgang til feltet må individene besitte ulike kapitaltyper, spesielt sosialkapital og humankapital. Forskning viser at grad av sosialkapital, personlige forbindelser, nettverk med delte fellesskapsverdier og normer, påvirker politisk deltakelse. Humankapital, som ses som et privat gode og er tilknyttet intellektuell kapital, er kvalifikasjoner som gir tilgang til jobber. Innbyggere uten ”den rette” habitus vil falle utenfor den demokratiske prosessen, for eksempel individer med ikke- norsk bakgrunn og med svake språkferdigheter, hevder Berge & Strand (2012, s. 28).

Denne sosiale reproduksjonen omtales av Gambetta (1987 i Berge, 2012, s. 40) som en *push*- faktor. Push- faktorer fører til en skjevfordeling i samfunnet av makt, innflytelse og deltakelse. Innføring av det Gambetta kaller *jump*- faktorer søker å øke tilgangen til politiske ressurser gjennom andre kanaler enn primærfamilien. Rettighetsaspektet blir da her sentralt slik jeg tolker det. Muligheter må gis til å ha reell innflytelse og få politisk respons gjennom deltakelse i beslutningsorganer på ulike nivåer i samfunnet. Her trer sekundærsosialiseringen inn og skole og voksenopplæring, etter mitt skjønn, vil være sentrale elementer her.

I litteraturen omtales ulike modeller for medborgerskap. Ulike forfattere og teoretikere har til dels en ulik kategorisering, men jeg ser også store likheter mellom dem. I det følgende vil jeg skissere de ulike modellene som omtales. Her vil jeg ha Delantys (1997 og 2002) inndeling som utgangspunkt, men vil også trekke inn andres perspektiver.

2.3. Modeller for medborgerskap

Medborgerskapet som et medlemskap, tradisjonelt sett i nasjonalstaten og det politiske fellesskap, griper inn i en rekke sammenhenger mellom rettigheter, plikter, deltakelse og identitet (Delanty, 2002). I min omtale av medborgerskapsmodellene vil jeg beskrive hvordan disse fire sidene ved medborgerskapet er til stede.

2.3.1. Liberale modeller

Den liberale tradisjonen kan ses som den klassiske medborgerskapsmodellen med et spesifikt forhold mellom rettigheter og plikter. Medborger med fokus på status, eller statsborgerskap, er også sentralt her. Statsborgerskapet er, tradisjonelt sett innen den liberale tradisjon, en automatisk rettighet for langtidsinnbyggere og dette, i seg selv, vil føre til bedret integrering, tenker man her. I andre typer medborgerskapstenking, som vil omtales senere, vil tildeling av statsborgerskap være et kulimineringspunkt for ”fullført integrasjon”(Stray, 2009).

Kivisto & Faist (2007 i Stray 2009, s. 73) omtaler liberalt medborgerskap som ”tynt medborgerskap”. Det tynne medborgerskap har fokus på privilegier og rettigheter som stemmerett, og mer ”tynne” plikter som å betale skatt og følge nasjonens lover og regler. Her vektlegges tradisjonelt sett en markedsorientert innskrenking av medborgerskapet, noe som kan ses som en høyreorientert variant av den liberale modellen. Men i den sosialdemokratiske, mer venstreorienterte formen, har betoningen dreid over til den administrative staten (Delanty, 2002). De liberale modellene vil ha fokus på de formelle sidene ved medborgerskapet. De andre modellene, som senere skal beskrives, har mer fokus på noe Delanty omtaler som de substansielle (eller sosiale) sidene ved medborgerskapet, deltakelse og identitet.

Den liberale tradisjonen betoner i all hovedsak borgernes rettigheter i samfunnet. Forestillingen om medborgerskapets rettslige status ble opprinnelig utviklet av romerne, men hadde røtter i gresk tenking og i det greske begrepet *praxis* (Delanty, 2002 og Garratt & Piper, 2008, s. 482). Medborgerskapet var et arvet privilegium og markerte tydelig et skille mellom medborger/ ikke medborger.

Vi ser derfor at medborgerskapet helt fra begynnelsen er forent med ekskludering. Ingen utredning om medborgerskap kan komme forbi det faktum at det opprinnelig ble konstruert med den hensikt å utestenge eller underordne grupper, sier Delanty (2002, s.32). Kymlicka & Norman (1994), Stray (2009) og Delanty (2002 og 1997) viser til T.H. Marshalls ”Citizen and Social Class”, skrevet i 1949. Marshall er en pioner innenfor teorien om medborgerskap og er sentral for senere teorier om medborgerskap (Stray, 2009, s. 68). Marshalls form for liberalt medborgerskap kan ses som et sosialdemokratisk alternativ til liberalismen, en venstreorientert liberalisme (Delanty, 2002, s. 46). Marshall sier at medborgerskap dreier seg om å sikre at alle innbyggere behandles som fulle og likeverdige medlemmer i samfunnet og at rettighetene bidrar til en formell likhet. Som Delanty (2002) framhever, er det viktig å understreke at ulikheten som stammer fra det økonomiske systemet er en del av den kapitalistiske virkeligheten. Tildelingen av rettighetene er derfor

kompensatorisk, men samtidig komplementær til kapitalismen. Den formelle likheten blir her aldri omsatt til noen faktisk likhet.

Marshall deler medborgerrettighetene i tre kategorier som også er faser i en historisk utvikling av rettighetene for borgerne i et samfunn. Marshall har her det vestlige europeiske samfunn som utgangspunkt for sin analyse. *De sivile eller de juridiske rettighetene*, personlig frihet, ytringsfrihet, tanke- og trosfrihet og eiendomsrettigheter ble utviklet på 1700- tallet. På 1800- tallet ble *de politiske rettighetene* stadfestet: stemmerett i frie valg og organisasjonsfrihet. I begynnelsen gjaldt disse rettighetene bare for noen grupper, men etter hvert fikk flere og flere grupper i forhold til kjønn, etnisitet og sosioøkonomisk klasse eller bakgrunn disse rettighetene. *De sosiale rettighetene* ble innført på 1900- tallet. Dette er rettigheter som offentlig utdanning og helsevesen for alle, arbeidsledighetsstrygd og alderspensjon. Et fullt medborgerskap i et samfunn oppnås først, etter Marshalls syn, når alle tre komponenter ovenfor er institusjonalisert i et samfunn. Et sentralt poeng for ham er også at en liberaldemokratisk velferdsstat er forutsetning for utviklingen av fullt medborgerskap i samfunnet. Velferdsstaten, sier han, sikrer at alle medlemmene i samfunnet føler seg som fullverdige medlemmer. Dersom visse rettigheter tilbakeholdes for noen grupper, vil dette føre til marginalisering (Kymlicka & Norman, 1994, s. 354).

Marshall var i all hovedsak mest opptatt av borgernes rettigheter, og pliktsiden av medborgerskapet er lite utviklet hos ham. Til sist i sitt essay skriver han om pliktene som rettighetene er forent med. Han nevner her plikt til å betale skatt og forsikring, skoleplikt og verneplikt. Disse pliktene er imidlertid obligatoriske for alle borgere og krever ikke en bevisst aksjon eller deltakelse fra individet, hevder Delanty (2002, s. 41). De fleste pliktene er mer uklare, for eksempel plikten til å arbeide eller å være med å fremme velferden i samfunnet. Derfor savnes en forestilling om sosial handling eller deltakelse hos Marshall spesielt, og i den tradisjonelle liberale modellen spesielt. Samfunnsdeltakelsen blir i hans modell noe rent passivt, sier Delanty. Fokuset på plikter omtales mer i noe Delanty omtaler som den konservative modellen for medborgerskap som omtales nedenfor. Marshalls overbevisning var at medborgerskapets likhetsideal skulle fullbyrdes i etterkrigstidens velferdsstat. Delanty (2002) hevder at disse statene ikke har greid å minske ulikhetene slik han forestilte seg og ser dette som en av bristene i hans teori.

2.3.2. Konservativ modell og nyliberalismen

Mens Marshalls teori som nevnt kan kalles en venstreorientert liberalisme er den konservative modellen betegnet som en konservativ form for liberalisme (Delanty, 2002, s. 46). Denne

tradisjonen vil betone pliktene i medborgerskapet, og da de mer uklare eller tykke pliktene som er nevnt ovenfor, som for eksempel deltakelse i arbeidslivet og å bidra til et godt velferdssamfunn. Slik jeg ser det, vil derfor et aktivt, forpliktende deltakelsesaspekt fra det enkelte individ her komme sterkere inn enn det mer passive i den liberale tradisjon. Delanty (2002) ser dette som sentralt i dagens debatt, det å gjenopprette den substansielle dimensjonen i medborgerskapet.

Jeg vil også her gi en omtale av nyliberalismen, eller det nye høyres, inntog på 1980-tallet. Ikke fordi den kan sies å høre inn under den konservative modell, men fordi nyliberalismen hevder å være en politisk sett konservativ ideologi. Mange vil dessuten hevde at nyliberalismen ikke er en del av det medborgerskapsteoretiske tankesett da medborgerskapet her totalt tilbakeføres til markedet alene (Delanty, 2002, s. 46). Nyliberalere mener at for brede og gode sosiale rettigheter fører til passivitet blant de fattige. Derfor mener de at man sikrer sosial og kulturell integrering av de fattige ved mer å fokusere på deres ansvar til å tjene til livets opphold. Derfor må krav knyttes tett opp mot de sosiale godene, hevder de. Dette synet, hevdes det i Kymlicka (1994), motbevises blant annet av resultatene fra noen av de mest utbygde velferdsstatene, deriblant Skandinavia, hvor arbeidsløsheten har holdt seg lav. Dessuten er det vanskelig å finne empirisk hold i at Nye høyres reformer fra 1980-tallet har fremskaffet mer ansvarlige borgere. Tvert imot har underklassen blitt større. Nyliberale strømninger er derfor ikke et alternativt bidrag til medborgerskapet, men de truer selve prinsippene for det, konkluderes det med i Kymlicka (1994). I nyliberalismen erstattes medborgeren med konsumenten og medborgerskapet taper sin utjevne funksjon og blir et rent privat anliggende.

I de klassiske teoriene for medborgerskap, og da de liberale modeller spesielt, ble medborgerskapet redusert til en formalistisk relasjon til staten med hensyn til rett og plikt. I sosialdemokratiet ble markedet bare erstattet med staten, hevdes det av modellenes kritikere (Delanty, 2002, s. 51). I de kommunitaristiske teorier omlokiseres det sivile samfunn til det samfunnsmessige fellesskapet, noe som av flere teoretikere hevdes å være et helt essensielt aspekt av medborgerskapet – nemlig borgernes behov for tilhørighet og styrking av selvet. De betoner derfor mer *deltakelse* og *identitet* enn rett og plikt (Delanty, 1997 og 2002).

2.3.3. Kommunitaristiske modeller og radikale politiske teorier

Disse modellene henter sin inspirasjon fra blant annet førmoderne politiske ideer og moderne forestilling om demokratisk deltakelse. Felles for alle modellene er en oppfatning om at det sivile samfunnet mer hviler på fellesskapet enn på individene. Hva dette fellesskapet

innebærer er ulikt for de ulike retningene, politisk- eller kulturelt fellesskap for eksempel, men alle vil avvise individualismen. Medborgerskapet strekker seg nå mot det politiske området, men forestillingen om politikk går ikke så langt som til forestillingen om demokrati i de første modellene, hevder Delanty (2002). Jeg vil i det følgende omtale tre former for kommunitarisme: liberal-, konservativ- og medborgerlig republikanisme, selv om de overlapper hverandre, for deretter å beskrive de radikale politiske teorier der medborgerskapet mer klart knyttes sammen med demokratiet.

A. Liberal kommunitarisme

Denne formen har sin opprinnelse hos Charles Taylor (1990 i Delanty, 2002) og boka ”Sources of the Self”. Man kan anse denne modellen som en videreutvikling av liberalismen generelt og sosialdemokratiet spesielt. Kommunitarismen her søker å gjenopprette, slik de ser det, den tapte fellesskapsdimensjonen i de tidligere modellene og bidrar til å betone medborgerskapets identitetsproblematikk. Liberalernes forestilling om rettigheter i gruppefellesskapet er alt for formalistisk, sier de. De substansielle aspektene på identitet og deltakelse forsømmes, noe som er båndene som forener medlemskapet i et gruppefellesskap. For de liberale kommunitarister er dette politiske fellesskapet forankret i tidligere *kulturelle* fellesskap der man finner sin identitet. For kommunitaristene vil alltid jeg-et eller identiteten være kulturelt bestemt, og den kulturelle partikularismen forsvares mot den liberale universalismen. Når man omtaler former for integrering eller integrasjon, har det som Oers m.fl. (2010, s. 3ff) sier, vært reist påstand om multikulturalismens nederlag. Det hevdes at dette har utviklet parallelle samfunn. Fra politisk, men også akademisk hold, hevder Oers (ibid.) at integreringsspørsmål og integreringsprogrammer har blitt isolert som ett emne som har som kjerne å lære ”dem” ferdigheter og kunnskap. Men, understreker de, integrering er noe av annen orden. Den forutsetter alltid noe annet, nemlig enheten som det skal integreres inn i. Dette medfører da at ”integrering” alene ikke har noen mening. Det er et tomt begrep.

For flere kommunitarister er det imidlertid slik at multikulturalismen, eller det flerkulturelle, ikke har maktet å etablere et politisk fellesskap. Prisen for å innføre en substansiell medborgerskapsdimensjon blir derfor tapet av det universalistiske engasjement, hevder Delanty (2002). Taylor på sin side argumenterer for at mangelen på anerkjennelse av kulturelle forskjeller er et kjerneproblem i integreringen av ”jeg” og ”de andre”. For ham står altså ikke bare deltakelsen på spill, men også identiteten. Kommunitaristene her vil altså si at staten må anerkjenne ulike kulturelle fellesskap og, hvis det er nødvendig, gi ulik behandling for ulike grupper. For Taylor er det imidlertid viktig at det også må finnes et fellesskap som

går utover det kulturelle mangfoldet. Samtidig som fellesskapet positivt må anerkjenne flerkultur, må det være forankret i det liberale likhetsprinsippet (Delanty, 2002, s. 56).

B. Konservativ kommunitarisme

En forlengelse av den liberale kommunitarismen resulterte i en stor del ukritisk bedømmelse av den nasjonale identiteten eller ren nasjonalisme. Dette hadde sitt resultat i en konservativ eller en populistisk retning som Delanty (2002) omtaler som konservativ kommunitarisme. Det er denne retningen som jeg mener å finne igjen i det bl.a. Oers m. fl. (2010) omtaler som det kommunitaristiske medborgerskap. I det kommunitaristiske medborgerskap, sier de, ses staten som én enhet vokst ut av delt historie og felles identitet og kultur. Limet eller samholdet i samfunnet avhenger derfor av et minimum av enhet og solidaritet. *Identitet*, bygget på én felles nasjonal kultur og identitet, er en viktig dimensjon. Det kreves at medborgeren skal føle og inneha en nasjonal identitet bygd på "felles verdier". Full assimilasjon blir derfor målet ifølge Oers (2010, s.57). Her blir tildeling av statsborgerskap *endepunktet* for en fullført integreringsprosess. Språk- og samfunnskunnskapstester, der også verdier prøves, med minstekrav til oppnådd resultat forsvares. Ved å innføre minstekrav anser man at innbyggerne settes i stand til å delta i de politiske beslutningsprosessene.

Den konservative kommunitarismen er en reaksjon på nyliberalismens framgang, der de framholder at familien, tradisjonene og nasjonen er det som oppsummert kan kalles konsensuskulturen. Heater (1999 i Stray, 2009 s.70) hevder at denne kommunitaristiske bevegelsen vokste fram som et resultat av de nyliberalistiske strømningene som setter spørsmål ved opprettholdelse av de sosiale rettighetene. Artur & Bailey (1999 i Stray, 2009 s. 70) sier at *brorskap* betones i like sterk grad som frihet og likhet i denne kommunitaristiske bevegelsen. Behovet for "felles verdier" understrekes sterkt. Ut fra denne sterke ukritiske betoningen av nasjonal identitet vokste så nasjonalismen fram som har tatt en meget populistisk retning (Delanty, 2002).

Mens det Kivisto & Faist (2009 i Stray, 2009, s. 74) omtalte som tynt medborgerskap hørte hjemme under den liberale retningen, er deres tykke medborgerskap hjemmehørende under de to siste. Det tykke medborgerskap ser på rettigheter og mer tykke plikter som gjensidig avhengig av hverandre. En borger skal være en aktivt handlende politisk aktør, og det er det politiske samfunn, ikke den enkeltes frie valg, som danner grunnlag for et godt og rettferdig samfunn. Det private og det offentlige veves derfor sammen. Frihet oppnås ved tilegnelse av sivile dyder. Moralen blir først og fremst det styrende, ikke lovene og reglene.

Oers m.fl. (2010) viser at utviklingen i mange europeiske land har gått fra liberalt til republikansk eller kommunitaristisk medborgerskap. Frazer (2009, s. 777) hevder også at medborgerbegrepet har utviklet seg fra en liberal oppfatning til en konservativ modell for medlemskap. Dora Kostakopoulou (Oers, 2010, s. 1) mener at integreringspolitikken i de fleste vesteuropeiske land tidligere bygde på liberal medborgerpolitikk. Nå, sier hun, revitaliseres de nasjonale normer og verdier. Hun sier det så sterkt som at multikulturalisme og anerkjennelsespolitikk har blitt avløst av en modell for integrasjon som flytter blikket fra lik behandling og sosial inkludering mot et betinget sosio- politisk medlemskap. Dette gir seg blant annet utslag i krav om å lære språket på et visst nivå og re-utdanne ”dem” til å omfavne statens historie, dens verdier og levesett, i form av språk- og tester om det nasjonale samfunnet.

Denne kommunitaristiske posisjonen lider under en total forsømmelse av demokratiet, hevder Delanty (2002, s. 62). I dens mer populistiske former er identiteten sterkt forbundet med en forestilling om *nasjonen*, og deltakelsen, i form av for eksempel arbeid, ses som en inngangsbillett til sosiale nytter. Den har et sterkt moralsk uttrykk og kan kontrasteres i ideer innen medborgerlig republikanisme som nå skal omtales.

C. Medborgerlig republikanisme

Delanty (2002) sier at dette egentlig er den eldste kommunitaristiske tradisjonen, og assosieres ofte med teorier om deltakerdemokratiet. Her har *deltakelsen* den posisjonen som identiteten har i liberal kommunitarisme, omtalt ovenfor. Individet anses her for nå sitt sterkeste uttrykk i et aktivt engasjement i det offentlige livet, og handler heller om allmennytt enn om den rene egen nytte. Idealet blir et selvstyrende politisk fellesskap. Noen hevder at deltakelsen bør skje på et førpolitisk nivå og verdsetter deltakelse i sosiale grupperinger. Putman (1997 i Delanty, 2002) relaterer det medborgerlige engasjementet til den sosiale kapital. Man skal ikke nødvendigvis overvinne konflikter, men fremme verdier som tillit, engasjement og solidaritet, verdier som får demokratiet til å vokse.

Både liberale og kommunitaristiske teorier avgrenser medborgerskapet fra demokratiet, hevder Delanty (2002). Kommunitaristiske teorier har fokus på mikronivået, mens de liberale retter seg mot makroplanet. De radikale demokratiske medborgerteoriene, derimot, som nå skal omtales, befinner seg på et mellomnivå.

D. Radikale politiske teorier: medborgerskap og demokrati

Medborgerskapsbegrepet, sier Delanty (2002), har vært utsatt for hard kritikk fra samfunnsvitenskaplig og politisk filosofi. Marxistisk inspirerte stemmer har en avvisende holdning til medborgerskap som grunnidé som oppfatter institusjonene som enten dominert av markedet eller staten. De radikale politiske teorier er et forsøk på å fordype medborgerskapet på en mer politisk måte enn hva som var mulig innen den kommunitaristiske tradisjonen spesielt. Disse bringer oss over i hva vi kan omtale som et *demokratisk medborgerskap*. Det er viktig å merke seg at de demokratiske teorier ikke er en medborgerskapsteori i seg selv, men at dette først og fremst er en teori om *demokrati*. I den liberale tradisjon blir medborgerskapet redusert til teorier om rettigheter og plikter, mens i de kommunitaristiske blir medborgerskapet et substitutt for demokratiet. I de radikale demokratiske teoriene derimot, politiseres medborgerskapet gjennom demokratiet – derfor et demokratisk medborgerskap. Jeg vil omtale tre teoriretninger innen denne tradisjonen: direkte demokrati, Habermas' diskursive demokrati og feministisk medborgerskap, slik de omtales hos Delanty (2002).

D.1. Direkte demokrati og sosiale bevegelser

Barbers direkte demokrati, omtalt ovenfor under medborgerlig republikanisme, ligger nær denne modellen. Men hos Barber er selve engasjementet hos folk det viktigste, ikke det å oppnå strukturelle endringer. Utgangspunktet her ligger på samfunnets mikronivå. Denne formen for demokrati fikk sin renessanse på 1970- og 80- tallet i de postmaterialistiske bevegelser som feminisme, fredsbevegelsen og miljøbevegelsen. Felles er et mål om å oppnå strukturelle endringer i samfunnet. Hos Barber var aktivitet innen fastlagte rammer det essensielle og opprettholdelsen av et status quo. I det direkte demokrati settes imidlertid spørsmålstegn ved samfunnets grunnforutsetninger, inspirert av blant andre M.Castells (i Delanty, 2002, s. 73).

D.2. Diskursivt demokrati – Habermas

Dette er en arvtaker til det direkte demokrati og ser på dets evne til å generere *kommunikasjon*. Demokratiet lokaliseres til forhandlingsprosessene som foregår i den offentlige kommunikasjonen. Det diskursive demokratiet skiller seg fra kommunitarismen og liberale teorier ved at det ikke aksepterer at det allerede finnes et drag av enighet eller konsensus. I kommunitarismen ligger et mål om en enighet om en viss verdensanskuelse, mens i liberalismen ligger beslutningene i elitens hender. Det diskursive demokratiet derimot, er fast forankret i argumenterende kommunikasjon som mer preges av diskusjon enn av enighet. For å foregripe noe, anser jeg at denne formen for demokrati har stor relevans for hva

som kan og bør skje i kursrommet i samfunnsfag. Dette kommer jeg tilbake til når jeg skriver om selve undervisningen. Utfordringen med selvbestemmelse blir imidlertid for Habermas at det ikke finnes ett jeg, men et mangfoldig jeg, noe jeg i teksten omtaler som multiple identiteter. Det diskursive demokratiet er et aktivt, deltakende medborgerskap som gir impuls til endring.

D.3. Feministisk medborgerskap

Denne retningen kritiserer Habermas for ikke tilstrekkelig å ta hensyn til det førdiskursive rommet. De vil politisere den private sfæren. De hevder at de republikanske medborgerteorier ikke har gjort noen fremskritt i forhold til de liberale teorier sett ut fra de undertryktes og kvinners perspektiv. Derfor må den private sfæren politiseres, sier de. I den liberale kommunitarismen skal forskjellene innarbeides ut fra den dominerende gruppes posisjon. I kommunitarismen tas det allment ikke utgangspunkt i en flerkulturell posisjon, men derimot i én dominerende gruppe, oftest nasjonen, som må gi rom for kulturelt mangfold. Hos feministene er derimot *ulikhetene* mellom gruppene *utgangspunktet*. Derfor kan det ikke finnes noe enhetlig fellesskap, men et mangfold av kulturelle former. Problemet med de tidligere formene er jo at de alle er blitt konstruert ut fra et homogent, stabilt samfunnsfellesskap. Det blir da den dominerende gruppens verdier som danner idealet og deres verdier gjøres universelle. Dette blir en kamuflert strategi for å ekskludere marginale grupper som minoriteter, hevdes det her. Derfor etterstrebes det her ikke likhet, men derimot retten til å være forskjellig. Young (1989 i Delanty, 2002, s. 84) sier: "...individer med ett perspektiv och en historia aldrig helt kan förstå och ta til sig synspunktarna hos dem som har ett annat gruppbaserat perspektiv och en annan historia." Men blir ikke dette en form for radikal relativisme, innvendes det. Young mener ikke det. Han mener at det skal være kommunikasjon mellom gruppene. Derfor må solidaritet og ulikhet kompletteres med en tredje dimensjon: *dialogengasjementet*. Problemer må artikuleres og det må løftes fram så mange stemmer som mulig, heller enn å komme til enighet. En forutsetning må være at alle har kommunikasjonsveier der de har mulighet for å delta. Lillegaard (2008 i Berge, 2012, s.225) sier at demokratiets drivkraft ikke ligger i bestrebelsen etter enighet, men i meningsmotstanden, eller det deliberative. Heidi Biseth (i Berge, 2012, s. 236ff) hevder at idealet eller diskursen om likhet legges over som en ferniss i skolen da mangfold oppleves som problematisk og unaturlig. Men mangfoldet er et nødvendig aspekt ved demokratiet, sier hun. Biesta (i Berge 2012, s. 249) uttrykker det slik: "Politisk liv kan kun eksistere gjennom pluralitet."

Feministisk teori gir også nye perspektiver på identitet. I kommunitaristisk teori tas identiteten for gitt, den reduseres til en kollektiv forestilling. Den feministiske teori har ulike identiteter som utgangspunkt der de ulike identiteter er forbundet med ulik makt.

Rettighetsaspektet trekkes også inn, ikke som formell rett til like muligheter, men er et faktisk mål. Til sist ser vi også en klar overgang fra en enighetsmodell til en modell for uenighet som utgangspunkt.

Så langt i denne utredningen om medborgermodellene kan det oppsummeres følgende: Både de liberale, de sosialdemokratiske og de kommunitaristiske modellene har akseptert nasjonalstaten som grunnlag for medborgerskapet. Det som skiller dem er bare om vekten skal ligge på nasjonen eller staten. Hos kommunitaristene er staten uvesentlig og mye handler om en tilbaketrekking fra staten. Nasjonen er det viktigste. De radikale demokratiske teorier avviser en medborgerskapsdefinisjon som gjør medborgerskapet til enten statens eller nasjonens eiendom og tilbyr en postnasjonal forestilling om medborgerskapet. Det kosmopolitiske medborgerskap som nå skal behandles, tar heller ikke hensyn til staten eller nasjonen.

2.3.4. Kosmopolitisk medborgerskap: utover nasjonalstaten

Medborgerskapsdiskursen er, slik denne retningen ser det, dårlig rustet til å hankses med kosmopolitanismens og globaliseringens konsekvenser (Delanty, 2002, s. 92). Delanty forsvarer på sin side, slik jeg vil vise, et kosmopolitisk medborgerskap som ikke kan unnvære nasjonalstaten.

Medborgerskap og nasjonalitet er i dagens globale tid blitt skilt, og staten har ikke lenger enerett på suvereniteten. Mye av medborgerskapet bestemmes nå av krefter utenfor statens kontroll. Medborgerskapet har ikke sin grobunn i fødestedet, men i oppholdsstedet, sier Delanty (2002). Dessuten utvikles det en kritisk diskurs der identiteten betraktes som mangfoldig.

I denne forbindelse trekker Delanty (2002) inn menneskerettene som utgjør en diskurs som utfordrer nasjonalstaten. Han argumenterer for en kontekstualisert og desentralisert forestilling om menneskets tilhørighet, i stedet for en eldre polarisering mellom en abstrakt menneskelig natur og den territorielt avgrensede medborger tilhørende en viss nasjon. Likheter og likeverdet må videre forenes med en anerkjennelse av ulikhetene mellom oss. I stedet for å søke tilflukt til en moralsk nøytralitet og kulturell relativisme, hevder han at vi må oppnå en begrenset form for universalisme grunnlagt i menneskerettighetene. Disse må ses som noe vi skal oppnå og ikke bare oppdage, sier han.

Kosmopolitisk teori har ofte som utgangspunkt at nasjonalstatene har endret seg grunnleggende. I ytterpunktet ligger en teori om at nasjonalstaten er død, markedet har trengt unna statene mot en global kapitalistisk verden. En mer moderat teori sier at nasjonalstatene reelt sett eksisterer, men har tapt noe av sin suverenitet grunnet kreftene skissert over. I forbindelse med den enkelte nasjonalstats kultur strekker teoriene seg fra en tese om framvekst av en global kultur *ovenfra* til framvekst av motkulturelle, lokale og transnasjonale krefter *nedenfra*. Eller sagt på en annen måte: Globaliseringsstandpunktene går fra global integrasjon ved blant annet ny teknologi til global fragmentering. Et resultat og en form for motreaksjon mot disse oppløsende kreftene i nasjonalstaten har vært framveksten av nynasjonalistiske bevegelser nedenfra som en type folkelig mobilisering ofte bunnet i frykt. Det kan se ut som om nasjonalismen har overtatt nasjonalstatenes suverenitet. Nynasjonalismen har sin grunn i sosial misnøye og ikke statspatriotisme. Konsekvensen blir en rasistisk xenofobi rettet mot innvandrerne. Men på den annen side kan den nye nasjonalismen også ses som et tegn på en postmoderne leting etter identitet og sosiale ressurser. I den postnasjonale epoke er en tradisjonell nasjonal identitet bare en av flere mulige former for kollektive identiteter vi kan innta. Dagens nye nasjonalisme har mistet sin kobling til medborgerskapet og blitt en ekskluderingsnasjonalisme. Den gamle, tradisjonelle nasjonalismen hadde derimot sitt grunnlag i en inkluderingsideologi og var i hovedsak en statspatriotisk nasjonalisme. De grunnleggende bestanddelene i den gamle nasjonalismen var videre språket, religionen, territoriet og etnisiteten, og annerledeshet ble redusert via nasjonaliserende program. Den nye nasjonalismen forsøker ikke lenger å inkludere nye grupper via assimilasjon. "De andre" er i denne diskursen innvandrerne bosatt i landet og ikke konkurrerende nasjonalstater. Habermas (i Delanty, 2002, s. 160) omtaler i denne forbindelse "velferdsmaterialismen" som en velferdsnasjonalisme der reduserte velferdsgoder fører til oppfatninger om at man må kontrollere og eventuelt stoppe innvandringen. Den nye nasjonalismen dreier seg derfor om ekskludering, ikke inkludering av nye grupper.

Delanty (2002 og 1997) hevder at dagens forestilling om et kosmopolitisk medborgerskap blir meningsløst uten å ta hensyn til subnasjonale former for styring. Dette må medføre en fornyelse av deltakelse på lokalsamfunnets mikronivå. Slik Delanty (2002) ser det flyttes altså suvereniteten *opp* til globale institusjoner og *ned* til subnasjonale nivåer. Dette kan gi seg utslag på flere måter: nynasjonalisme, regionalisme og ulike gruppeidentiteter. Globaliseringen fører dermed ikke til en mer homogen verden, men senmoderniteten fører til en økt fragmentering ser det ut til. Dette ses også i storbysamfunnet som en del steder fragmenteres i stadig flere separate sfærer, hevder han.

2.3.5. Den postnasjonale, sivile medborgerskapsmodell

I de tidligere omtalte medborgerskapsmodellene utgjør dets fire komponenter, rettigheter, plikter, deltakelse og identitet en mer eller mindre funksjonell enhet, der enkelte av komponentene er mer fremtredende enn de andre. I og med globaliseringen skilles disse komponentene fra hverandre og forenes ikke lenger i én nasjonal ramme. For noen innebærer dette slutten på medborgerskapet. Delanty er imidlertid en forsvarer for en type omdanning av medborgerskapet som vil medføre en ny medborgerdiskurs. Med Delanty (2002 og 1997) skal jeg nå se på disse endringene i forhold til de fire komponentene rett, plikt, deltakelse og identitet. Her henviser jeg til tidligere modeller for medborgerskap, og denne delen vil derfor også tjene som en oppsummering av teori om modellene for medborgerskap.

Rettigheter: Utviklingen av rettigheter har, som jeg har omtalt, nær sammenheng med nasjonalstatenes framgang. De gjenspeiler videre de moderne lovers formelle natur og fungerer som en garanti for medborgerne i nasjonen. Gjennom de kommunitaristiske og radikaldemokratiske diskursene søkes det etter et mer substansielt medborgerskap og man fjerner seg fra den formelle forestillingen om rettigheter. På et senere tidspunkt så vi også hvordan koblingen til nasjonalstaten ble brutt. Nye rettigheter kom på banen som kollektive, feministiske og etniske rettigheter. Dette endret Marshalls evolusjonsmodell. Oppsvinget av kulturelle retter kan for eksempel ikke plasseres inn i denne rammen. Nå, via det nye postnasjonale medborgerskap, er ideen om menneskerettene blitt mer synlig. Dette innebærer retten til å tilhøre en total, abstrakt menneskelighet på makronivå, og på samme tid å ha rett til en personlig frihet og individualitet på det laveste mikronivå. Dermed opphører medborgerskapet å være synonymt med nasjonalitet.

Plikter: I de klassiske medborgermodellene så man på borgerens plikter som et tegn på det å være et godt samfunnsmedlem. Rettighetene hadde sitt motsvar i et sett plikter. Dette ses også klart i de kommunitaristiske modellene. Det å ha et aktivt deltakende ansvar mot samfunnsfellesskapet var ansett som en dyd, eller som en plikt. Her ble man i større grad tildelt et personlig ansvar, noe som tradisjonelt er knyttet til høyreorientert ideologi. Så, via Karl-Otto Apel m.fl. i nyere tid, blir forestillingen om plikter endret fra individualistiske forestillinger om ansvar til kollektive ansvar og medansvar. Habermas (1997 i Delanty, 2002, s. 205) viser her til utviklingen av en postnasjonal individuell moral knyttet til sosiale bevegelser, lokalisert på andre nivåer, som bærere av samfunnsansvaret. Miljøbevegelsen kan være et eksempel på dette.

Deltakelse: Vi har i nyere tid fått en sosial forvandling av rommet. Rommet domineres ikke lenger av statene, men av avterritorialiserte rom. Inntredenen av dagens digitale

kommunikasjonssamfunn både utvider og innskrenker rommet. Dette gir langt flere muligheter for deltakelse, både i store og avgrensede rom. Castells (1994 i Delanty, 2002, s. 208) sier at jo mer nasjonalstaten avtar, desto mer framtrer bysamfunnet eller lokalsamfunnet som en drivende kraft i det nye europeiske samfunnet. Dette fører til en ny form for et deltakende medborgerskap på nye mer lokale arenaer. Dessuten ser vi at selv om det nasjonalt funderte statsborgerskapet dominerer som et kriterium for politisk deltakelse, finner vi en økende erkjennelse av oppholdsstedet som grunnlag for deltakelsen.

Identitet: Identitet har på mange måter blitt den nye ideologi som det sentrale i den politiske kommunikasjon. Vi har videre fått en binær motsetning mellom ”jeg” eller ”vi”, og ”de andre”. Frikoblingen mellom medborgerskapet og nasjonaliteten er meget tydelig i forbindelse med identitetsspørsmålet. Det oppstår en spenning mellom rettigheter og identitet. Identiteten har blitt grunnlaget for deltakelsen, og den økende utbredelsen av kollektive og politiske rettigheter undergraver i høy grad det nasjonale medborgerskapet. Identiteten bygger mer og mer på individuelle personlige valg, løsrevet fra kulturelle pålegg fra familien. Identiteter velges, og multiple identiteter blir flersiktede hos ett og samme individ. De multiple identiteter aktualiseres ytterligere i og med den økte innvandringen, og flere kulturelle grupper utfordrer det demokratiske medborgerskapet som skal ha som målsetting å inkludere mangfoldet.

Å være likeverdig og samtidig annerledes er det typiske for det kulturelle medborgerskapet i dag. Touraine (1998 i Delanty, 2002, s. 211) uttrykker det slik: ”Medborgerskap handler ikke bare om streben etter likeverd, men også om å bevare forskjeller.” Identiteter viser seg ut fra forskning å være sterkt overlappende og forhandlingsbare (Melucci, 1996 i Delanty, 2002, s. 211). Derfor er det intet belegg for å hevde at et samfunn holdes oppe av sterke, stabile homogene identiteter, som xenofobiske strømninger har lett for å hevde. Multietnisitet og flerspråklighet har tvert imot vært det normale i verdenshistorien, hevder McNeill (1986 i Delanty, 2002 s. 211). På den annen side er det stor risiko for at kulturelle patologier oppstår der de personlige identiteter er svake og de kollektive identiteter er sterke, sier T. Adonos (1959, i Delanty, 2002, s. 211).

Delanty (2002) oppsummerer med å understreke at medborgerskapet i dag må gå sammen med demokratiet. Hvis ikke, vil det reduseres til en forpolitisk privatisme, og demokratiet vil skilles fra det sivile samfunnet. I stedet for å lokalisere det demokratiske medborgerskapet til ett eneste nivå, må det betraktes på både på det *subnasjonale*, det *nasjonale* og det *transnasjonale* nivå. Dessuten finnes det da ulike inkluderingsnivåer der inkludering på det transnasjonale nivå ligger nær en liberal modell. For at det inkluderende

medborgerskapet skal bli mulig, må tilknytningen til de mer nære og lokale samfunnsfellesskap gjenopprettes. Nå har nynasjonalismen lyktes i å hevde ideen om samfunnsfellesskapet som sitt eget, sier Delanty. Dette ses mer subtilt i den kulturelle nasjonalismen som i dag er et vesentlig innslag i nyere politisk kultur. Dette ser vi et klart eksempel på i politisk retorikk der det framheves at innvandrerne må tilegne seg og omfavne ”nasjonens, hos oss de norske, verdier og kultur”.

Det sentrale, og det som ønskes oppnådd, i Delantys modell for medborgerskap er en søken etter å institusjonalisere et substansielt medborgerskap med fokus på deltakelse. Deltakelsesaspektet må mer enn noen gang før være sentralt, hevder han. Dette blir også den største utfordringen når vi ser på den økte kompleksiteten i dagens europeiske samfunn. Dette kan ikke løses med sterkere bånd oppover, men ved å styrke båndene mot de regionale sammenslutninger og mot de sosiale bevegelsene. Begrepet om den kollektive borger må settes i fokus for å motvirke en reduksjon av medborgerskapet til en modell for den individuelle aktør. Det nye postnasjonale medborgerskapet må dermed bygge på fire substansielle og formelle forhold, hevder Delanty (1997): a) *Menneskerettene*, b) *kulturelle rettigheter*, c) *Ansvar for miljøet (plikt)* og d) *demokratiet* – som inkluderer: 1. Det subnasjonale, *deltakende* demokratiet og 2. *multikulturalisme og refleksivitet (identitet)*. Her ser vi hvordan denne modellen redefinerer forholdene og innholdet i de fire elementene av medborgerskapet: rett, plikt, deltakelse og identitet.

Som nevnt i innledningen, hvor jeg henviste til tidligere forskning på området for min masteroppgave, vil jeg her henvise til noe av forskningen som omhandler analyse av språk- og samfunnskunnskapskurs i en europeisk kontekst. Jeg gjør dette for å få et perspektiv på hvor kursene plasseres i forhold til medborgerteori, selv om min egen analyse ikke er læreplan- eller kursanalyse, men en analyse av de tospråklige lærernes egne oppfatninger og erfaringer i sett i lys av medborgerteorien.

2.4. Språk- og samfunnskunnskapskurs i europeisk kontekst i forhold til medborgerskap.

Når jeg i det følgende bruker uttrykkene liberalt og kommunitaristisk medborgerskap er dette hentet fra litteratur der jeg ser at liberalt medborgerskap brukes som i Delantys klassiske liberale medborgemodell, og der det kommunitaristiske medborgerskap er å betrakte som den konservative formen for kommunitarisme, med tilslutning, grovt sagt, til nasjonens ”felles” verdier og kultur som det sentrale.

Som beskrevet i innledningskapitlet, er det nå innført et krav i Norge om å gjennomføre minimum 550 språkkurstimer med avsluttende eksamen og et 50 timer kurs om det norske samfunnet med avsluttende prøve for å få permanent oppholdstillatelse, og statsborgerskap etter 7 års botid. Vi ser derfor at Norge på dette feltet beveger seg med trenden i flere europeiske land.

Midtbøen (2009) analyserer i sin artikkel den statsborgerrettlige siden av medborgerbegrepet i de skandinaviske land, spesifikt med henblikk på kursene og prøvene som kreves eller ikke kreves for å få et statsborgerskap. Han anser at statsborgerlovgivingen i flere land avspeiler en holdning om at den er knyttet til vår nasjonale selvforståelse, vår nasjons "kultur" (egen tilføyelse). Han finner at de skandinaviske landene, fra å ha hatt en 100 års lang tradisjon med å samarbeide om en ensartet lovgiving, nå beveger seg i svært ulik retning på dette feltet. Mens Sverige til nå har hatt en av de mest liberale lovgivninger i Europa, har Danmark en av de mest restriktive. Norge, sier han, befinner seg mellom sine naboland, men jeg vil tilføye at utviklingen her i Norge nå beveger seg klart mot den danske modellen, slik jeg tolker det. Sverige hadde på det tidspunkt han gjorde sin analyse, ingen krav om språk- og samfunnskunnskapskurs for å få statsborgerskap. Da dette ble diskutert, ble ideen om obligatoriske kurs tilbakevist fordi man fryktet en elitisering av innvandrerbefolkningen. Her vil jeg også vise til det som tidligere er nevnt om habitus og kapitalformene hos Bourdieu. Konklusjonen i Sverige var at alle gjør sitt beste etter sine forutsetninger. Danmark har gått i motsatt retning. Botid for å få statsborgerskap er utvidet fra 7 til 9 år, og avlagt prøve om samfunnet med bestått resultat, dokumenterte språkkunnskaper på et høyt nivå og krav om økonomisk selvforsørgethet er også krav som må oppfylles før innvandrere kan bli statsborgere. Norsk lovgiving befant seg dermed mellom Sveriges liberale og Danmarks kommunitaristiske stats- og medborgerskapsmodell da han foretok sin analyse. Norge er i en posisjon mellom liberale ideer om individets frihet på den ene siden og krav om tilslutning til felles verdier definert av majoritetssamfunnet på den andre, hevder Midtbøen (2009). Dette endrer seg altså nå via nye politiske vedtak som beskrevet i innledningskapitlet. Norden og Europa befinner seg jo nå i en stor omveltning på området, mye grunnet den økte tilstrømmingen av flyktninger i 2015 spesielt. Innstamminger i Norge og i Europa for øvrig skjer i stort tempo, og beklageligvis klarer ikke denne summariske analysen å fange opp alle endringene.

Som en utviding og en forlengelse av det ovenstående i dette underkapitlet vil jeg referere til Oers (2010) som vurderer språk- og samfunnskunnskapstester ut fra medborgerteori. Samtlige forskere som analyserer testene i ulike europeiske land er kritiske til

testene som et middel for å oppnå økt inkludering. For det første har de ut fra analyser funnet at testkravene i flere europeiske land disfavoriserer første generasjon innvandrere. Dette fører igjen til en ytterligere klasseinndeling av innvandrerne. De ressurssterke får økte muligheter til å bli medborgere, mens de ressursvake utelukkes fra flere kanaler da deres formelle rettigheter innskrenkes. I Oers (2010) hevdes det at testene understreker at integrering er en kognitiv prosess, snarere enn en følelsesmessig prosess som må gå begge veier. Man overser det faktum at testene er et middel for seleksjon og eksklusjon, hevder de. Tidligere hadde de fleste vesteuropeiske land et *tilbud* til alle innvandrere om gratis språkkurs for derigjennom å kunne øke sin mulighet til å delta aktivt i samfunnet. Dersom man ikke deltok, medførte det ingen sanksjoner. Nå har altså flere land innført en *plikt* til å delta, og resultatet på testene er sanksjonsorientert. I Danmark er det for eksempel slik at de danske verdiene ikke bare må forstås, men de skal *godkjennes*. Dette innebærer et rent konservativt kommunitaristisk medborgerskapssyn. Et dansk statsborgerskap er dermed noe som skal *fortjenes*, ikke tildeles av staten. Dette medfører da at det er større krav til innvandrerne enn den langtidsboende. Garret & Piper (i Frazer, 2009, s. 779) mistenker samfunnskunnskapundervisningen for innvandrere i Storbritannia for å være et subtilt skjul for et system av sosial kontroll. Denne type undervisning vil uunngåelig konstruere ”den andre” og føre til eksklusjon, hevder de. Jeg vil her igjen understreke at denne oppgaven ikke omhandler analyse av selve læreplanen og undervisningsinnholdet i kurset 50 timer samfunnskunnskap. Likevel, vil jeg hevde, ser jeg ved gjennomlesning av Oers (2010) og deres analyse av kursene for innvandrere flere likhetstrekk med det norske kurset.

Etter denne analysen ser vi en klar overvekt på negative oppfatninger om kursene sett ut fra et inkluderingsperspektiv bygget på likeverd. På den annen side er det bred enighet i mange forskningsmiljøer om viktigheten av undervisning i medborgerskap i skolen for barn og unge, men da gjelder dette for alle grupper elever. Stray (2009 og Berge, 2012) framhever viktigheten av dette. Det blir dermed enda mer interessant å se på lærernes opplevelser av kurset og deres inntrykk av deltakernes engasjement. I den tidligere refererte forskningen på feltet så vi at både lærere og deltakere stort sett var meget fornøyd med kurset. En stor del av nytteverdien og motivasjonen for å ta kurset avhenger også av *hvordan* det undervises i medborgerskap. I det følgende skisserer jeg noen føringer fra litteraturen om hva som, ut fra et forskerstandpunkt, anses som god versus mindre vellykket undervisning i medborgerskap.

2.5. Teoretiske føringer for undervisning i medborgerskap

I intervjuene med informantene er det et sentralt spørsmål der jeg ber dem om å gi en fortelling om en typisk kursdag. Jeg mener dette er et godt grunnlag for å få et innblikk av hva lærerne legger vekt på i undervisningen og hvordan de gjør dette. Hva jeg reelt analyserer/ ikke analyserer er problematisert bredt i metodedelen.

Som jeg har omtalt tidligere, kan den institusjonaliserte obligatoriske voksenopplæringens oppgave for innvandrere slik den framstår i Norge i dag, sies å ha en tredelt oppgave: Språkopplæring, forberede deltakerne til arbeidslivet og binde dem til en felles politisk kultur og et aktivt samfunnsansvar. Å beherske vertslandets språk er som nevnt sett på som et middel for å delta i samfunnet som aktive medborgere og ha reell medbestemmelse og innflytelse i det nære og nasjonale demokratiet. Å delta i produksjonen og settes i stand til å være økonomisk uavhengige er også sett på av flere som grunnleggende for å kunne anses som fullt integrerte medborgere i samfunnet. Spesielt innen de konservative kommunitaristiske formene for medborgerskap er det essensielt å binde individene til en felles nasjonal kultur, definert av majoriteten. Rawls (1996 i Stray, 2009, s. 70f) utdyper det ovenstående med å hevde at utdanningsinstitusjonens oppgave er å fostre demokratiske borgere mer enn å gi dem kunnskaper om demokratiet. Individet skal utvikle *kapasitet* til aktiv deltakelse i samfunnet. Deretter, sier han, må de selv *velge* om de vil delta. Dette henger godt sammen med aspektet som jeg tidligere omtalte som en jump-faktor.

Delanty (2003) sier at læreprosessene i forbindelse med medborgerskap relativt sett står lite i fokus i forskningen. Rowe (2000 i Stray, 2009, s. 74f) legger fram tre ulike modeller som godt synliggjør retninger og fokus undervisningen kan ha. Disse modellene har relevans for all undervisning om medborgerskap, og da også samfunnskunnskapkurset i denne avhandlingen. Den første modellen, *den kognitive*, kan forstås som å lære *om* medborgerskap. Den sosiale forståelsen og nasjonens verdier klargjøres, og det læres om rettigheter og plikter i landet. I stor grad vil det være vekt på dette i de kommunitaristiske medborgerskapsmodellene, men slik jeg ser det vil det også være viktig både innen den liberale og konservative tradisjon å bli seg bevisst hvilke formelle rettigheter og formelle plikter man har i samfunnet. Vekten legges på passiv tilegnelse av kunnskap som kan reproduseres i standardiserte kunnskapstester, noe som er omtalt i analysen i forrige kapittel. I den andre modellen, *den affektive*, legges vekt på elevenes emosjoner. Empati for andre kultiveres og utvikles, og det legges vekt på å utvikle evne til å innta andres synspunkt. Her vil etter mitt skjønn et deliberativt utgangspunkt være sentralt. Uenighet er utgangspunktet og konsensus om felles nasjonale verdier er ikke målet, men kapasitet til å lytte på hverandre og

innse at ikke bare én mening er den riktige for alle, men avhengig av hver enkelts forforståelser og ståsted. *Den eksperimentelle* modellen er den siste hos Rowe. Her kombineres det kognitive og det affektive med å skape reelle situasjoner der demokrati utføres i praksis. Her *erfarer* elevene demokratisk medborgerskap helt konkret. Gjennom dette læres og oppleves også de demokratiske spillereglene. Her vil jeg spesielt henvise til de radikale politiske modellene der det vektlegges at utvikling av et demokratisk samfunn bare kan skje gjennom bred deltakelse og aksept for forskjell. Stray (2009) viser til forskning fra 1960- tallet som viser at undervisning som inneholder alle tre komponentene over bidrar til utvikling av demokratisk medborgerskap.

Delanty (2003) er inne på noen av de samme elementene som over når han skiller mellom ”disciplinary” medborgerundervisning, (noe jeg mener å kunne oversette med oppdragende eller en form for læring som er vertikal eller disiplinerende), versus ”cultural” undervisning der undervisningen kan beskrives som mer horisontal og tar hensyn til de kulturelle ulikhetene hos deltakerne. Den siste formen for undervisning har sin grobunn i de radikale politiske teorier omtalt tidligere. Medborgerskapet ses her å ha avgjørende innflytelse på de mangfoldige kulturelle prosessene i samfunnet.

I oppblomstringen av samfunnsfagklasser i de europeiske landene ligger det en grunnidé om at medborgerskapet er noe som kan *læres bort*. Her finner jeg likheter med den kognitivt baserte modellen omtalt ovenfor. Det er denne fremherskende modellen som Delanty kaller ”disciplinary” undervisning. D. Blunkett (i Delanty, 2003) sier at denne form for undervisning har en grunnidé om at dette vil medføre at deltakerne tilegner seg en felles offentlig kultur, og at det vil motvirke segregasjon. Gjennom denne type undervisning har man en tro på at man vil akseptere de felles verdiene. Kravene om tester og kurs har helt klart en disiplinerende funksjon, hevder Delanty (2003). Her er han på linje med analysene av kurs og tester omtalt i forrige kapittel. Læringsprosessen reduseres her til formell læring. Man kan undres, sier Delanty (2003), hvordan individuelle testbaserte læringsprosesser kan konverteres til kollektiv læring.

”Cultural” undervisning blir en form for undervisning som skifter fokus fra medborgerskapet som medlemskap, til felles opplevelser og diskurser for empowerment eller myndiggjøring. Det skapes makt og myndighet til å skape mening og konstruere personlige biografier. Medborgerskapet blir dermed en aktiv, deltakende prosess.

Hvor læres så medborgerskapet? Delanty (2003) sier at forskning viser at dette læres best i uformelle kontekster i hverdagslivet, altså utenfor klasserommet. Det helt sentrale her er at medborgerskapet ikke bare handler om rettigheter og å lære *om* dem, men først og fremst

om *deltakelse* i samfunnet. Medborgerskapet handler mest om *identitet*, og forhandling om denne, i relasjoner og i handling. Forståelsen av medborgerskapet blir dermed en kontinuerlig pågående prosess gjennom hele livet og finner sted i kommunikative situasjoner, en livslang læring.

Det er til tross for dette her viktig å understreke at heller ikke Delanty underslår den kognitive dimensjonen ved medborgerskapet. Derfor er kursrommet også en viktig bestanddel, men kan aldri erstatte deltakelsen utenfor rommet. Videre sier han: Noen av de viktigste dimensjonene ved medborgerskapet er språket, de ulike kulturelle modellene, narrativene og diskursene som individene bruker for å skape mening av sitt samfunn. Her blir den kollektive læringen helt essensiell. Derfor blir medborgerskapet generelt, og læringen spesielt, et kommunikativt forhold først og fremst. Medborgerskapet er ikke først og fremst en kilde for å formidle felles verdier, men en deling av moralske opplevelser og narrativer. ”Cultural” medborgerskapsundervisning må knyttes nærmere til diskursen om anerkjennelse for gjennom dette å kunne myndiggjøre individet i deres egen selvforståelse.

Flere ganger i teoridelen har jeg nevnt deliberasjon som et sentralt element i flere teorier om medborgerskap. Biesta (2010 i Stray, 2012, s. 220) understreker at deliberasjon ikke er politisk beslutningstaking alene, men heller en politisk kommunikasjon der uenigheten har en sentral plass. Uenigheten må komme fram til overflaten i klasserommet, og dette igjen vil føre til bevisstgjøring hos den enkelte. Derfor vil det her ikke handle om *hvem* som skal inkluderes, men om hvem som er i stand til å delta i deliberasjonen. Det er imidlertid også verd å merke seg den store utfordringen som ligger i å ha deliberasjon som utgangspunkt. I Freires pedagogikk kommer det aktive, handlende demokratiske medborgerskap tydelig fram. Det er ikke hva jeg sier som gjør meg til demokrat, sier han, men hva jeg *gjør*. Dermed blir ikke kurs i samfunnskunnskap etter dette noe som kan prøves i etterkant gjennom faktabaserte tester, men heller hva som aktivt gjøres innen kursrammen. Dermed må dialog, uenighet og handling ha sentral plass. Læreren må også ha mot til å ta opp kontroversielle emner og åpne for meningsutveksling hvor alle stemmer må bli hørt. Bourdieu (1986 i Garratt, 2008, s. 488) hevder eksempelvis at elevgruppene skal foreta refleksiv kritikk hvor man oppdager den symbolske kapitals natur, og hvor mye man selv innehar av denne. Dette gir en bevisstgjøring og en realitetsorientering og grobunn for visjoner mot å svekke dominansen i samfunnet og bidra til reelle endringer.

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for metodiske valg jeg har gjort i denne avhandlingen. Jeg vil argumentere for valgene jeg har gjort ut fra metodeteori og avhandlingens forskningsfelt, –tema og problemstilling. Jeg vil beskrive og drøfte avhandlingens forskningsmessige teoretiske plassering og dertil hørende forskningsstrategi. Deretter vil jeg beskrive hvilke utvalg fra populasjonen jeg har foretatt og hvordan jeg har samlet inn mitt materiale. Jeg vil så beskrive mine analysemetoder før jeg drøfter avhandlingens kvalitet med hensyn på pålitelighet og troverdighet og muligheter for generalisering av mine funn. Avslutningsvis foretar jeg noen etiske betraktninger.

3.1. Avhandlingens teoretiske plassering

Kvale og Brinkmann (2009, s.20) understreker at vår kunnskapsoppfatning går forut for spørsmål om metodevalg. Jeg vil her derfor beskrive mitt teoretiske ståsted før jeg beskriver metodene jeg har benyttet i forskningsarbeidet. Tradisjonelt sett har forskningen blitt ansett for å være mer eller mindre objektiv, og målet har vært å oppnå ”sann” kunnskap via empirisk baserte slutninger (Alvesson & Skoldberg, 2008). Dette synet ble sterkt utfordret gjennom positivismekritikken på 1960- tallet som ledet til et paradigmeskifte, eller en revolusjon, innen vitenskapstradisjonen (Hatch, 2002). Flere paradigmer kan i dag sies å eksistere side om side, og til tross for at motsetningene har vært store, ser vi i dag en viss tilnærming på tvers av dem. De ulike paradigmene inneholder hver for seg svar eller syn på ontologiske, epistemologiske og metodologiske spørsmål. Det vil føre for langt i denne sammenheng å referere store deler av denne debatten. Hovedargumentet i kritikken som kom, kan sies å være at tolkningsfrie og teorinøytrale fakta ikke eksisterer (ibid.), og at det vil være umulig å skille kunnskap fra kunnskaperen eller forskeren. Kunnskaperen rekonstruerer den sosiale virkeligheten og kan aldri lage et nøytralt bilde av den. Nietzsche uttrykte sin avvisning av positivismen med at det ikke finnes fakta, bare tolkninger (ibid. s. 32). I Hatch (2002) sin gjennomgang av fem ulike forskningsparadigmer er konstruktivismen en av dem. I denne postmoderne tenkningen er det en sentral oppfatning at virkeligheten er en sosial konstruksjon der fokus ligger på fortolkning av sosiale fenomeners betydning (Kvale & Brinkmann, 2009). Kunnskapen i denne tradisjonen eksisterer i relasjon til mennesket og verden, i det sosiale rom, bestemt av tid og sted. I det konstruktivistiske paradigmet er, ontologisk sett, absolutte virkeligheter ukjente. Objektet for forskningen er derfor individuelle perspektiver eller

konstruksjoner av virkeligheten. Felles forståelse av virkeligheten deles imidlertid i større grad av medlemmer innen mer homogene sosiale grupper (Hatch, 2002). Dermed eksisterer multiple realiteter som er unikt konstruert av individet som ser verden fra sitt ståsted. Nettopp i mitt forskningsområde mener jeg det vil være særs fruktbart med dette ståstedet rent teoretisk. For det første går jeg med den tospråklige læreren inn i et rom hvor noe vi kan kalle ”det norske politiske samfunns verdier” (Jeg er klar over at dette kan være et problematisk begrep å definere, derfor anførselstegnet) møter individer med muligens andre konstruksjoner av virkeligheten. Midt i dette står mitt hovedfokus for avhandlingen, den tospråklige læreren, med sine konstruksjoner. Det er som omtalt i tidligere kapitler denne forhandlingen mellom ulike ståsteder jeg blant annet ønsker å analysere. Sist, men ikke minst, vil jeg være klar over, og være meg bevisst at jeg som forsker, og den som skal analysere, bærer med meg mine konstruksjoner og at min analyse vil være bygd på det. Epistemologisk sett er det nettopp kunnskapen om de ulike konstruksjonene jeg ønsker å få tak i i avhandlingen min. I denne prosessen er jeg som forsker og mine informanter felles deltakende. Metodologisk sett medfører et konstruktivistisk ståsted bruk av kvalitative metoder (Hatch, 2002). Jeg bruker kvalitative intervju som metode, noe jeg vil drøfte nærmere senere i kapitlet. Til slutt vil forskningsproduktet måtte inneholde brede kontekstuelle detaljer så leseren selv kan ha en mulighet til å sette seg inn i informantenes sted (ibid.). Derfor vil det være utstrakt bruk av sitater i analysekapitlet.

De hermeneutiske prinsipper, som også vokste ut av positivismekritikken (Alvesson & Skoldberg, 2008), selv om de har eldre røtter, brukes ofte for å få forståelse av deltakernes konstruksjoner. I mitt analysearbeid vil det være disse prinsippene som vil ligge til grunn. Min refleksjonsform, eller mitt analysearbeid, vil dermed ha en hermeneutisk refleksjonsform. En av grunntankene i hermeneutikken er at det ikke finnes noen rent objektive data eller fakta, men at tolkningsresultatene er et resultat av paradigmet vi befinner oss innenfor, og hvilke perspektiver og begrep som leder til tolkningene. Med disse forutsetningene i mente er hermeneutikkens mål å forstå og fortolke mennesket og dets uttrykk (Hyldegaard, 2010). I hermeneutikken er begrepet forforståelse, eller for-dom, etter Gadamer, sentralt, og dens egen fordom er at menneskers tale, skrift og produkter har betydning: Jeg-et konstruerer mening (ibid.). Ut fra mitt konstruktivistiske ståsted legger jeg også vekt på at meningene konstrueres i det sosiale rom, i en dialog mellom partene, det som betegnes som en sosial konstruksjonisme. Dermed ser jeg også klasserommet i samfunnskunnskapkurset som et rom der ulike meninger og forståelser kommer fram, og der nye også har potensial til å skapes.

Vi som befinner oss innen et felt, er altså aldri fri for våre forforståelser (Alvesson & Sköldberg, 2008), og våre fortolkninger forutsetter en forforståelse av den verden vi befinner oss i, sier Hyldegaard (2010). Nye forståelser skaper igjen forforståelser for ny erkjennelse eller tolking som skapes. Hermeneutikken kan dermed kritiseres for å bevege seg i en fastlåst sirkel hvor vi ikke kommer til nye forståelser. Heidegger sier at forståelse forutsetter forforståelse, men den er samtidig et hinder for forståelsen. For å hindre denne onde sirkelen, mener han og de eksistensielle hermeneutikere at vi kontinuerlig må skifte mellom inntrenging i den fremmede verden, for meg her de tospråklige lærernes verden, og samtidig tilbakekoble til vårt eget referansesystem (Alvesson & Sköldberg, 2008). Da kan også vårt eget referansesystem endres. Det skjer en sammensmelting av horisonter. Jeg tenker at dette er et godt bilde på hvordan inkludering kan skje, hvor to grupper endrer seg og oppstår som noe nytt. Dette vil bli forsøkt analysert i min avhandling. Et bilde på dette tenker jeg også er noe vi så klart i modellene for medborgerskap i forrige kapittel. Vi så hvordan oppfatningene om medborgerskap endres gjennom ulike historiske epoker og ved at verden har endret seg fra avgrensede mindre samfunnsenheter, via nasjonalstatene til det globale samfunn av i dag. Flere hevder derfor at det er mer fruktbart å omtale den hermeneutiske sirkel som den hermeneutiske *spiral*, som et bilde på at nye tolkinger og meninger oppnås. Dette vil også være et nyttig grunnlag i min analyse der jeg vil se om nye forståelser vokser fram hos den tospråklige lærer spesielt og eventuelt hos kursdeltakerne, og hvilke konsekvenser dette får for undervisningen. Inn i denne avhandlingen er det også essensielt at jeg er meg bevisst hvilke forforståelser *jeg* har med meg. Som et eksempel har jeg bare i mitt forarbeid til avhandlingen vært gjennom mye teori og bakgrunnsmateriale som gir meg nye forståelser. Det blir derfor også en avveining i hvor stor grad mine forforståelser og teorien på området skal være styrende for analysen og veien fram mot mine funn. Dette vil bli drøftet nærmere i diskusjon rundt analysearbeidet senere i dette kapitlet.

Ulike fasetter av virkeligheten vil komme til syne i ulike epoker eller kulturer (Alvesson & Sköldberg, 2008). Derfor er det viktig å understreke at hermeneutikken ikke blir en sosialkonstruktivisme der alt er relativt. Det finnes plurale tolkninger, men ikke en uendelighet. Det finnes også bedre og dårligere tolkninger jeg som forsker kan gjøre. Derfor blir det essensielt for meg som forsker å lytte profesjonelt til ordene og teksten og stille gode spørsmål som hjelper meg og oss til å forstå. Dette utdypes mer når jeg omtaler utarbeiding av intervjuguiden og måten intervjuet ble gjennomført på.

3.2. Forskningsstrategi

I min avhandling har jeg valgt å bruke en ren kvalitativ metode i form av kvalitative intervjuer av fem informanter. Denne metoden har fra midten av 1970- tallet, noe Hatch (2002) omtaler som den modernistiske fase, blitt formalisert og etablert innen forskningen. Et av den kvalitative metodes særpreg er at den utgår fra forskningsobjektene, eller her informantene, perspektiv, mens de kvantitative metoder har utgangspunkt i hvilke dimensjoner og kategorier som skal stå i sentrum (Alvesson & Skoldberg, 2008). Metoden er dels av induktiv art da jeg går fra enkelttilfellene, intervjuene, til mer eller mindre generaliserbare funn (ibid.). I analysearbeidet mitt kan det diskuteres i hvor stor grad jeg har latt forutgående teori om medborgerskap, og herunder kategorier, vært styrende for analysen. Hatch (2002) understreker at kvalitativ metode også inneholder en deduktiv dimensjon. Når mønstre oppdages i dataene, blir hypotetiske kategorier dannet. Dataene leses så deduktivt for å se om disse kategoriene støttes av datamaterialet og – analysen. Jeg har i mitt arbeid til dels dannet mine kategorier ut fra tidligere teori om medborgerskap. Jeg anser av denne grunn at min strategi ligger mellom det rent induktive og det deduktive, noe som betegnes som den abduktive metode. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.5., metode for analyse av arbeidet.

Den kvalitative forskningen, sier Hatch (2002), har flere typiske karakteristika, noe som vi også vil finne i mitt forskningsarbeid. Man tar utgangspunkt i selvopplevde erfaringer i naturlige omgivelser. Jeg etterspør nettopp lærernes erfaringer og meninger om medborgerskap med konkret å stille spørsmål om informantene fortellinger om egen undervisning og egne erfaringer i å bli inkludert i det norske samfunnet. Dermed har jeg utgangspunkt i et klart deltakerperspektiv. Videre er det forskeren selv som er datainnsamler. Jeg har selv foretatt intervjuene og transkribert dem, og har generelt sett hatt kontroll over prosessen hele veien. Dessuten har forskeren en utstrakt førstehånds kjennskap til feltet og forskningstemaet (ibid.). Jeg jobber, som nevnt tidligere, selv innen feltet, men har samtidig valgt samfunnskunnskapskurset og de tospråklige lærerne for å ha en viss avstand. Dette for å forhindre at mine forforståelser ikke blir for dominerende. En analyse av meningsinnholdet står også sentralt (ibid.). Her henviser Hatch (2002) til Max Weber som sier at målet om å forstå står i sterk kontrast til positivismens mål om å komme fram til sosiale fakta. Mitt mål, noe som klart gjenspeiles i min problemstilling og forskningsspørsmål, er å søke å forstå de tospråklige lærernes oppfatninger og erfaringer med medborgerskap. Meningene har sitt utspring i den sosiale interaksjonen, noe som vil gjelde både for lærernes meningsdanning og min egen i intervjuene med dem. Dette håper jeg vil komme fram i analysekapitlet. Meningskonstruksjonen er en forutsetning for å kunne delta i det sosiale livet, sier Hatch

(2002). Som forsker må jeg dessuten stole på mine subjektive vurderinger i min analyse for å få tak i meningen hos informantene. Tidligere har jeg jo omtalt at forskning innen dette paradigmet aldri har som ambisjon å være av totalt objektiv art. Dette øker imidlertid viktigheten av at forskningsarbeidet følger visse prinsipper i forbindelse med beskrivelser, analyse og tolking, og at mitt arbeid har en mulighet for å kunne etterprøves. Dette vil jeg vende tilbake til i diskusjonen om min forsknings kvalitet senere i dette kapitlet. Til slutt er det essensielt at jeg som forsker uansett er en del av den verden jeg studerer. Dette samsvarer med paradigmet og forskningstradisjonen jeg befinner meg innenfor og ble drøftet ovenfor.

3.3. Utvalg

Emnet for dette forskningsarbeidet er de tospråklige lærerne i en undervisningskontekst i faget 50 timers samfunnskunnskap for voksne innvandrere spesielt, og deres erfaringer om å bli inkludert i det norske samfunnet generelt. Hva de tar med seg av sine erfaringer og meninger inn i kursrommet er et sentralt element i avhandlingen. Jeg foretar derfor et utvalg fra populasjonen ”tospråklige lærere, med et annet morsmål enn norsk, som underviser i faget 50 timers samfunnskunnskap”. Alle mine informanter er født og oppvokst til ungdomsalder, eller over, i et annet land enn Norge.

Det er i en del av metodelitteraturen ikke anbefalt å studere i egen kontekst, men samtidig, som nevnt tidligere, ha en kjennskap til feltet. Av den grunn kan jeg forsvare å ha utvalget blant disse individene. Kjennskapen har jeg ved at jeg selv er lærer og underviser den samme kategori av deltakere, men på et annet kursområde. Jeg så klart nytten av å ikke være direkte involvert i kurset da jeg hadde mine intervjuer. Overraskelsen jeg fikk flere ganger i løpet av intervjuene, noe som gjorde at jeg så ting med nye øyne, hadde jeg ikke fått hvis jeg delte erfaringer med mine informanter, antar jeg.

Den kvalitative forskningen argumenterer for at det ikke er en direkte sammenheng mellom antall informanter og kvalitet på studien. Forskningsspørsmålene mine innbyr til tykke og detaljerte beskrivelser, og et mindre utvalg forsvares i slike tilfeller innen kvalitative studier (Hatch, 2002). Deltakerne anses i det konstruktivistiske paradigme for å være konstruktørene av kunnskapen som produseres. Troskap til det mine informanter ytrer er derfor avgjørende, og samtalen må bære preg av et samarbeid.

Jeg foretok det som i metodelitteraturen omtales som et strategisk utvalg av informanter (Hatch, 2002) og valgte ut fem lærere. Dette er lærere med lærerutdanning og med videreutdanning i tospråklig eller flerkulturell pedagogikk. Brukerundersøkelsen til Yosefi m.fl. (2008) som ble omtalt i innledningskapitlet, hadde som en av konklusjonene at

tospråklige kurslærere i seg selv ikke var avgjørende for deltakernes opplevelse av god undervisning, men det de oppfattet som en god lærer som sådan. Delvis av denne grunn valgte jeg ut lærere med utdanning og dessuten med bred erfaring i voksenopplæring eller undervisning i grunnskolen generelt og i samfunnskunnskapskurset spesielt. Hvert intervju var på vel en time, og etter at intervjuene var gjennomført, satt jeg igjen med ca seks timer lydopptak. Etter min vurdering, og etter å ha transkribert intervjuene, anså jeg dette for å være ideelt ”for å finne ut hva jeg ønsker å vite” som Kvale (1996) uttaler.

Oppsummeringsmessig må utvalget kunne sies å være homogent ut fra disse kriteriene: Lærerutdannede, tospråklige lærere med bred erfaring både fra skole og kurset, oppvekst i et annet land enn Norge og dermed med et annet morsmål enn norsk. Variasjonen i de utvalgte er med hensyn på kjønn, to menn og tre kvinner og noe ulik alder. Disse variasjonene vil ikke bli analysert eller problematisert i avhandlingen. Informantene har videre fem ulike morsmål og dermed også fem ulike opprinnelsesland. Opprinnelseslandet vil ikke oppgis i presentasjonen av informantene, dette for å ivareta anonymitet. Dersom språkbakgrunnen er et poeng i den kommende analysen, noe det bare vil være unntaksvis, vil personene ikke refereres til med deres fiktive navn, også av konfidensialitetshensyn. Først og fremst ser jeg på informantene, i forhold til heterogenitet, som unike personligheter som gir sine unike fortellinger og meninger, noe som samsvarer meget godt til oppfatningene innen paradigmat jeg har flagget min tilhørighet til tidligere i dette kapitlet.

Jeg har valgt å velge ut mine informanter fra en og samme skole i en større bykommune på Østlandet. Det kan diskuteres om dette er fordelaktig da de alle jobber innen en og samme skolekultur og variasjonene i dataene kan da bli mindre. Etter undersøkelser fant jeg imidlertid ut at samarbeidet mellom kursholderne ikke var formalisert ved skolen. De tospråklige lærerne har fellesmøter, men disse omhandler ikke kurset. Dessuten var det jo også enklere for meg i gjennomføringen å forholde meg til en og samme skole med en og samme ledelse. De praktiske forholdene rundt intervjuene var derfor også like i alle intervjusituasjonene, noe jeg anser som et pluss og vil redusere sjansen for at tilfeldige forhold spiller inn på kvaliteten av intervjuene.

3.4. Utarbeidelse av intervjuguiden og metoder for innsamling av materiale

Før jeg gikk i gang med de konkrete intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide bestemt ut fra min problemstilling med dertil hørende forskningsspørsmål. Intervjuguiden hos meg er det metodelitteraturen omtaler som et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009).

Denne intervjuformen er inspirert av fenomenologien og dermed også en intervjuform som er

hermeneutisk i sitt vesen, da vi er opptatt fortolkning av mening. Dette betyr at jeg har et arsenal med spørsmål, men samtidig er åpen for endringer i spørsmålene. Målet med spørsmålene er å søke å forstå verden fra informantens ståsted, og spørsmålene må derfor være en veiviser for oss begge i dialogen. Temaet for spørsmålene er allerede klarlagt via problemstilling og forskningsspørsmål: Lærernes syn og erfaringer på medborgerskap i sin egen inkludering og i undervisningssituasjonen i samfunnskunnskapkurset.

Utfordringene med å utarbeide spørsmålene, og løsningene jeg valgte, var flere. Forskningsspørsmålene måtte artikuleres på et språk jeg kunne ha høy grad av sikkerhet ville forstås på samme måte av alle (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg sjekket dette underveis også ved å stille oppklarende spørsmål dersom jeg var usikker på om de hadde forstått. Jeg hadde derfor et pilotintervju der jeg testet ut spørsmålene og hadde en samtale med denne informanten i etterkant om spørsmålenes kvalitet. Det var marginale endringer som vi fant ut burde gjøres, og dette intervjuet er derfor med som en av de fem i avhandlingen. Jeg valgte å dele intervjusspørsmålene i fire hoveddeler. Den første delen hadde det Berg (1998, i Hatch, 2002, s. 102) kaller "throw away" – spørsmål. Dette er lette spørsmål å svare på og handler om alder utdanning, botid i Norge morsmål og undervisningsspråk. Det er vanlig å ta slike greie spørsmål i starten for å komme i gang, som en slags oppvarming, og for å komme inn i intervjumodus. Dette omtales som lukkede spørsmål. Resten av spørsmålene er hovedsakelig åpne spørsmål hvor informantene gis mulighet til å fortelle om sine erfaringer og forståelser eller meninger om temaet. Disse spørsmålene omtaler Hatch (2002) som essensielle spørsmål og er deskriptive eller beskrivende i sin natur. Hovedspørsmålet, relatert til forskningsspørsmål nummer 2, med overskriften "undervisning" i intervjuguiden (se vedlegg 2), hvor jeg ønsker å få fram meningene om undervisningen i kurset i lys av medborgerskap, er: "Beskriv med dine egne ord en typisk kursdag." Denne spørreformen omtales av Kvale & Brinkmann (2009) som et introduksjonsspørsmål. Dette spørsmålet etterfølges av en del oppfølgingsspørsmål (ibid.) som mer ble brukt som en sjekkliste på at momentene jeg ønsket å få fram ble dekket. Dette var spørsmål som dreide seg om hvilken rolle undervisningsspråket spiller, hvilke emner som anses som viktige og hvorfor, hvilke spørsmål fra deltakerne som dukker opp, sammenligning med erfaringer fra opprinnelsesland, hvordan kurset er viktig for deltakerne og hvilken rolle den etterfølgende obligatoriske testen spiller for undervisningen. Dersom informantene fortalte om diskusjoner som kom i løpet av kursdagen, hadde jeg fortolkende spørsmål (ibid.) i forhold til hvordan diskusjonen forløp, hvem som sa hva og så videre. Fortolkende spørsmål gjorde jeg bruk av flere ganger i løpet av samtalen, men også i betydningen om jeg hadde forstått læreren rett, eller som en bekreftelse

på at jeg hadde forstått. Dette er en del av den aktivt lyttende holdningen jeg prøvde å oppnå. Generelt tilstrebet jeg å ikke ha for skarp struktur, noe som er typisk innen det konstruktivistiske paradigme (Hatch, 2002). Jeg gjorde plass til digresjoner, og dette i seg selv ga mye informasjon. Også pauser var det viktig å gi rom for. Del 3 av intervjuet er mest relatert til forskningsspørsmål 1, egne erfaringer om medborgerskap, men får også konsekvenser for forskningsspørsmål 3, hvordan lærerne forhandler mellom egne erfaringer og meninger og kursets innhold. Denne delen har overskriften ”Egne erfaringer og meninger” i intervjuguiden (vedlegg 2). Denne delen starter igjen med et åpent, fortellende spørsmål: ”Gi en fortelling om dine egne erfaringer med å komme til Norge og det å bli en norsk samfunnsborger”. Dette spørsmålet blir så fulgt av en del underspørsmål eller sjekkspørsmål i guiden, og mine erfaringer fra intervjuene var at de fleste svarte på de spørsmålene underveis i sin fortelling. Del 4 i intervjuguiden er en del spørsmål som relaterer seg til medborgerbegrepet og – teorien. Her skulle informantene gi sine meninger om ulike sider ved begrepet. Spørsmålene går på sider ved medborgerteorien som er relatert til variablene rett, plikt, deltakelse og identitet. Her har jeg fulgt anbefalingene i metodelitteraturen (Hatch, 2002, Kvale & Brinkmann, 2009) om å starte med erfaringsspørsmål og avslutte med meningsspørsmål. Dersom det gjøres omvendt, kan meningene som artikuleres lett stenge for den frie beskrivelsen av egne opplevelser.

Før jeg kontaktet aktuelle informanter tok jeg kontakt med rektor ved skolen med spørsmål om jeg kunne utføre intervjuene ved skolen. Rektor fikk også en kopi av brevet som ble sendt til informantene. I god tid før intervjuet fikk informantene en orientering om intervjuet med deres tilhørende rettigheter i form av ovennevnte brev (vedlegg 1), med et etterfølgende informert samtykke som skulle signeres. Brevet ble utformet etter mal fra NSD. Her ble temaet for intervjuet kort skissert, 50 timer samfunnskunnskap og egne erfaringer og meninger i forhold til medborgerskap. Begrepet ”medborgerskap” ble ikke benyttet i intervjuet, men i stedet ulike aspekter ved begrepet. Dette gjorde at lærerne var forberedt på hvilket emneområde vi skulle inn i. Jeg hadde også en muntlig samtale med alle i tilknytning til forespørselen hvor jeg var åpen for spørsmål.

Hele tiden tilstrebet jeg å ha det Kvale & Brinkmann (2009) kaller en varsom spørre- og lytteholdning, så vi så langt som mulig så hverandre som likeverdige parter. Likevel er jeg meg bevisst at det er jeg som forsker som definerer tema og kontrollerer samtalen. Det er jeg som forsker som bestemmer temaet, jeg ”tvinger” fram beskrivelser og fortellinger og forskeren har monopol på å fortolke. Når vi kom til meningsspørsmålene, for eksempel, var det noen av informantene som hadde tilleggsbemerkinger som ”jeg vet ikke om det er riktig

ut fra det du har lært nå”. Det var da viktig for meg å ikke komme med verken verbale eller nonverbale ytringer som verken bekreftet eller avkreftet det informantene sa, men heller at jeg bekreftet å ha forstått, og at temaene vi her snakker om er det mange meninger om hvor ingen er mer riktige enn de andre. Målet med intervjuet er jo, som Kvale & Brinkmann (2009) sier, å forstå verden fra informantens side. Disse aspektene kommer jeg mer tilbake til under etiske betraktninger i dette kapitlet.

Selve intervjuet foregikk på et avskjermet rom. Det var ingen lydkilder som forstyrret samtalen. Informantene visste på forhånd at samtalen skulle tas opp, og jeg ga klar beskjed om når opptakerutstyret ble slått på og av. Informantene ble minnet på sine rettigheter, om konfidensialiteten og anonymitetskriteriene, og at de selv måtte velge hva de ville fortelle. Jeg hadde hele tiden en kopi av intervjuguiden liggende foran meg, og sjekket ut underveis at jeg hadde fått med momentene (Hatch, 2002). For at sammenligningsgrunnlaget skal være kvalitetsmessig godt, ville jeg gi informantene anledning til å fortelle om momentene. Noen ganger, når de ikke hadde noe å tilføre til disse oppfølgingsspørsmålene, gikk jeg etter en liten pause videre, da en del av funnene også vil være det informantene ikke sier noe om. Jeg prøvde så godt som mulig å etablere en god, trygg stemning rundt intervjuet. Jeg var varsom på at om informantene skulle åpne for mye opp rundt personlige ting, skulle jeg stoppe opp og lede samtalen over i et annet spor. Det er lite fra intervjuene jeg finner av en slik art at jeg ikke tar det med. Etter intervjuet var ferdig, markerte jeg tydelig at opptakeren ble slått av. Etter dette hadde vi det Kvale & Brinkmann (2009) kaller en debriefing. Informantene ble spurt hvordan de oppfattet at intervjuet hadde gått og kunne komme med spørsmål. De var alle positive og ytret at dette hadde vært interessant og meningsfylt. De ble ikke lovet å få anledning til å lese transkripsjonene, men at de ville få anledning til å lese avhandlingen når den var ferdig.

3.5. Metode for analyse av arbeidet

Umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført transkriberte jeg intervjuene over til tekst. Som bekjentgjort overfor informantene, ble deretter intervjuene slettet fra lydopptakeren. Før de ble slettet var opptakeren oppbevart i et låsbart skap. Ingen av lydfilene ble overført til datamaskin. Navnene på informantene ble i teksten endret til fiktive navn. For å sikre anonymiteten har jeg valgt engelskklingende navn, ikke norske, på alle mine informanter, men jeg har brukt guttenavn på mine mannlige informanter og jentenavn på de kvinnelige. Å bruke kun et nummer eller en bokstav på informantene følte jeg ville objektivisere dem, noe som er unaturlig spesielt i et konstruktivistisk og hermeneutisk paradigme. Alder ble heller

ikke oppgitt i transkripsjonene. I transkripsjonsarbeidet la jeg meg så nær opp til de originale lydtekster som mulig. Pauser har jeg markert med ”.....”. Dersom tonefall var ansett som viktig for å kommunisere uttalelsene, har jeg uthevet ord med kursiv eller brukt utropstegn. Alle informantene ligger på et høyt norsk språknivå og var lette å forstå. De hadde også et godt utviklet akademisk språk på norsk. De har jo også alle tatt bred videreutdanning på høyskolenivå i Norge. Enkelte grammatiske feil forekom, for eksempel bøyingsfeil. Jeg har transkribert intervjuene over til tilnærmet korrekt grammatisk norsk, men har ikke endret på ordvalg. Jeg gjør dette da transkriberingen ellers ville bli forstyrret av feilene som forekom og forstyrret innholdet i uttalelsene.

Den transkriberte teksten og min teori om medborgerskap, pluss den refererte tidligere forskningen på feltet, skal så være mitt grunnlag for min reflekterende forskning, det Alvesson & Sköldberg (2008) omtaler som ”tolkning og refleksjon”. Tolkingsresultater forholder seg, slik de ser det, som alle referanser til empirien, i mitt tilfelle til de fem transkriberte intervjuene. En idé om at mine intervjuer kan stå i en entydig relasjon til noe utenfor materialet mitt, forkastes da i prinsipp. Det fører til at min tolkning av intervjuene vil stå i sentrum for hvilke funn jeg anser å få. Likevel vil jeg ha som et overordnet mål å tolke verden fra mine informaners side (Kvale & Brinkmann, 2009), samtidig som jeg altså aksepterer at dette er et uoppnåelig mål. Dette synet klinger etter min oppfatning godt sammen med premissene som tidligere er lagt i metodedelen mot konstruktivisme og hermeneutikk. Mine for – forståelser er og blir avgjørende for tolkningsresultatene. Tolkningene vil være sentrale i kommende kapittel, analysekapitlet. I neste fase, refleksjonsfasen, vendes blikket inn mot meg som forsker, samfunnet og analysens eller fortellingenes hovedbetydning, slik jeg oppfatter den (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Refleksjonen blir en form for tolkning av tolkningen og vil finne sted i avslutningskapitlet i denne avhandlingen. Forskningens mål vil være å oppnå ny kunnskap gjennom å gjøre en hermeneutisk tolkning av mine transkriberte teksters mening. I denne prosessen må både jeg og leseren ha tillit til mine egne ferdigheter som forsker. For at andre skal kunne vurdere dette, må min rapport eller avhandling være så transparent som mulig slik at andre kan gjøre seg opp en mening om holdbarheten av mine funn. Dette kommer jeg mer tilbake til i neste underkapittel i denne metodedelen.

Tidligere i dette kapitlet var jeg inne på metodevalget i mitt tolkningsarbeid. Jeg så at jeg ved å analysere mine tekster ut fra kategorier i stor grad funnet i teori, som rett, plikt, deltakelse og identitet ut fra medborgerskapsteorien, har også tolkningen klare elementer av deduksjon. Jeg tenker at dette nettopp kan ses som en følge av å slutte seg til hermeneutisk

tankegang som sier at forforståelsen er et reelt og avgjørende element i alle prosesser mot nye forståelser. Alvesson & Sköldberg (2008) henviser i denne sammenheng til en abduktiv tilnærming som en slags posisjon mellom induksjon og deduksjon. Dette utgangspunktet ligger nærmere deduksjonen, sier de. Hatch (2002) på sin side sier at ankepunktet mot for sterk frontladet teori er nettopp at studiet går en klart deduktiv vei. Derimot anses kjennskap til forskningsfeltet som viktig av mange, også for å finne ut hva nytt jeg kan bidra med. Ut fra dette vil jeg da hevde at min avhandling bærer preg av en abduktiv tilnærming. Prosjektet er teoritunget i utgangspunktet, da jeg allerede i problemstillingen sier at jeg skal analysere lærernes erfaringer og meninger ut fra et medborgerskapsperspektiv. Jeg har derfor også et bredt teorikapittel for å ha bredt tilfang som grunnlag for min analyse. I analysen vil jeg imidlertid søke å ha et induktivt utgangspunkt. Direkte sitater vil brukes i relativt stort omfang, og selv om jeg bruker teorien, vil tolkning av informantenes utsagn alene være startgrunnlaget. I den avsluttende refleksjonsdelen vil jeg igjen søke tilbake til teorien, og denne delen vil ha et mer teoretisk preg.

I analysearbeidet vil jeg starte i de transkriberte intervjuene for å finne mønstre. Etter å ha transkribert intervjuene føler jeg å ha kommet enda nærmere utsagnene, men samtidig oppdaget noen mulige mønstre eller kategorier. Jeg prøver så å lese intervjuene på nytt, på en måte ”opp, ned” for å se dem med nye øyne. Tanker som kommer ut fra denne lesingen og gjenlesingen noteres ned. Dermed oppstår utkast til hypotetiske kategorier. I analysedelen vil jeg ikke referere alle de ulike veier jeg har tatt, men vil fortelle leseren hvilke kategorier, eller temaer jeg til slutt sitter igjen med. Uansett vil aldri den kvalitative analysen bli komplett, og det vil være opp til senere lesere å bygge videre.

Mine analyser har etter mitt skjønn dermed elementer fra tre av Hatch’s (2002) fem analysemodeller: den typologiske (inndeling i temaer eller kategorier), den induktive og først og fremst den tolkende analyseform som etter hans syn passer inn i det konstruktivistiske paradigme der forskeren konstruerer forklaringer og tolkninger.

I mitt praktiske analysearbeid støtter jeg meg imidlertid hovedsakelig til Ryan & Bernards (2003) tematiske analysemodell. Teknikken hevder de går på tvers av epistemologiske skillelinjer, og går fra rene ordtellingsstrategier til dybdeanalyser og – gransking. Essensen er at jeg, som i den tematiske analysetradisjon, søker å avdekke temaer, eller det jeg også vil kalle kategorier og linke dem mot min teori om medborgerskap og tidligere forskning på området. Konkret velger jeg å foreta en linje – for – linje – analyse, eller analysere enkeltutsagn og forbinde dem til mine temaer. Temaene springer, som omtalt tidligere, ut fra tekstene først med støtte i teorien. Uten tematiske kategorier har jeg intet å

beskrive, sier Ryan & Bernard (2003), og jeg vil i analysen som følger være eksplisitt på hvordan temaene velges ut fra tekst og ut fra teori i en stadig vekselvirkning. Ofte oppdager jeg også at flere temaer griper inn i hverandre og kommer til syne i samme tekstutdrag. Dette så vi også i teoridelen hvor for eksempel deltakelse og identitet kan spille sammen. Konkret fargekoder jeg tekstbolkene ut fra temaene jeg har valgt ut. Etter dette skaffer jeg meg via en matrise en oversikt over hvor ofte temaene dukker opp. I tillegg til dette koder jeg med skrifttegn hvilke forskningsspørsmål tekstbolkene relaterer seg til og skaffer meg oversikt i en matrise for hver enkelt informant. I lesingen av intervjuene vil jeg, som Ryan & Bernard (2003) sier, være på jakt etter repetisjoner av tema, overraskende kategorier, analogier eller metaforer (En av informantene sammenligner for eksempel deltakelse, rett og plikt i et samfunn med å være ”eier av et hus”), overganger til nye temaer, likheter og forskjeller innen og på tvers av intervjuene og data som *ikke* er der. Grunnen til at jeg vil være varsom med å stirre meg blind på mitt teoretiske utgangspunkt er, som Ryan & Bernard (2003, s. 94) understreker, at man da lett finner bare det man leter etter.

3.6. Forskningens kvalitet

Hatch (2002) sier at noen kvalitative forskere har prøvd å gjøre tilpasninger av det positivistiske paradigmes forventninger om kvaliteten, eller validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheten, av et forskningsarbeid. Andre vil avvise å bruke slike begreper i det hele tatt innen det konstruktivistiske paradigmet, og mener at kvaliteten må baseres på andre kriterier da begrepene er dannet ut fra en helt annen ontologisk posisjon, sier Kleven, 2007. Han mener likevel at begrepene kan brukes, men skiller mellom validitet og validering. Jeg vil ikke gå inn på denne tematikken, men henter inspirasjon fra hans og fleres definisjon av validitet, eller troverdighet. Begrep som pålitelighet, troverdighet og overførbarhet er begreper som ofte erstatter begrepene som brukes i det positivistiske paradigmet. (Denzin & Lincoln, 1994 i Hatch, 2002, s. 22) Jeg vil i det følgende bruke de begrepene.

Inspirert av Kleven (2007) forstår jeg her at troverdighetsgraden av mitt forskningsarbeid bestemmes av den antatte *holdbarhet av slutningene eller tolkningene* som gjøres, fra mine transkriberte intervjuer til mine konklusjoner. Hele tiden er det imidlertid grunnleggende å hevde at alle påstander om nye funn eller ny kunnskap må ses på som konstruksjoner innen paradigmet som min forskning befinner seg i. Der positivistene oppfatter verden som positivt gitt for oss, er det fra et konstruktivistisk ståsted en verden som må fortolkes for å kunne forstås, sier Østerud (1998, s. 119). Det å belyse andres meningskonstruksjoner er i seg selv å konstruere mening, som jeg har beskrevet tidligere i denne metoddelen. Jeg beskrev ovenfor

fyldig hvordan jeg hadde gått fram i mitt tematiske analysearbeid, fra spørsmålene jeg utformet ut fra problemstillingen til inndelingen i temaer og over i tolkningen av dem. Jeg har forsøkt å se det generelle i det partikulære og sammenlignet både horisontalt og vertikalt i materialet før jeg kommer med mine tolkninger. Denne prosessen vil jeg i analysedelen søke å beskrive på en transparent måte slik at den kvalifiserte leser også kan gjøre seg opp en mening om troverdigheten eller holdbarheten av mine konklusjoner og slutninger. Å etablere et sett med temaer er bare ett av mangfoldige temavalg, understreker Ryan & Bernard (2003). Temavalgene mine involverer overveininger som jeg har redegjort for blant annet ut fra mitt valg av teoristøtte for analysen. Jeg har argumentert for årsakene til mine valg. Da er det opp til andre forskere om mine konklusjoner holder. Dette styrker validiteten, sier de. Validiteten for valg av tema avhenger også av grad av konsensus mellom andre kodere på området medborgerskap. Her kan jeg henvise til at flere andre forskere, deriblant Delanty, som jeg benytter i stor utstrekning i min teoridel, bruker kategoriene rett, plikt, identitet og deltakelse som felles ramme for å beskrive de ulike medborgerskapsmodellene. Min analyses validitet styrkes dermed. Min kjennskap til feltet bidrar også etter mitt syn til at troverdigheten økes. Jeg har samtidig hatt en viss distanse til feltet som gjør at jeg har hatt mulighet for å se det isolerte feltet utenfra.

Påliteligheten innebærer at mine funn kan reproduseres av andre forskere under samme betingelser. Dette vil være vanskelig innen et kvalitativt design, sier Østerud (1998). Det vil også være til dels umulig ut fra et konstruktivistisk ståsted da virkeligheten endrer seg etter tid, rom, sted og individene innenfor rommet. En annen måte å angripe pålitelighetsgraden på er ved triangulering, det vil si at en annen forsker analyserer dataene og at man etterpå ser på korrelasjonen mellom tolkningsresultatene. Dette er ikke utført her. En annen angrepsvinkel er å se på selve prosedyren i mitt forskningsarbeide. Jeg må da analysere nøyaktighetsgraden av mine transkripsjoner. Jeg kunne for eksempel fått en annen forsker til å transkribere de samme intervjuene og sammenlignet transkripsjonsresultatet. Dette er heller ikke gjort her. Man kunne også retestet den tematiske kodingen jeg har utført. Jeg ser at både for styrking påliteligheten og troverdigheten burde jeg fått andre kompetente til å sjekke mitt arbeid helt fra problemstillingen til de påståtte funn. Det har bydd på praktiske problemer å gjennomføre det. Jeg har imidlertid, som nevnt, prøvd å være åpen på metoder og framgangsmåter som er benyttet og ha fyldig bruk av sitater fra mitt materiale. Dette medvirker i større grad at andre forskere kan etterprøve både mine praktiske handlinger og slutninger som trekkes.

Generaliseringer av kvalitative studier har også blitt bredt problematisert (Alvesson & Sköldberg, 2008). Dersom man med generalisering mener regelmessighet på overflaten, blir dette selvsagt problematisk ut fra et konstruktivistisk ståsted (ibid.). Dette er av samme grunner som jeg flere ganger har vært inne på i dette kapitlet. Mitt utvalg innen den kvalitative metode er også for lite til å si noe om alle tospråklige lærere i alle samfunnskunnskapklasserom. Imidlertid er det heller snakk om å antyde tendenser. Flere av mine funn støttes også av annen forskning på området, noe jeg vil vise i analysedelen. Kleven (2007) mener også at leseren og jeg må vurdere hvor kontekstbundne resultatene er. Jeg mener at den forholdsvis kontrollerte situasjonen som et kurs i samfunnskunnskap er, kan kjennes igjen flere steder enn bare på den skolen jeg har valgt ut. Slutningene kan også betraktes mer som arbeidshypoteser enn som konklusjoner, sier han. I noen tilfeller er det også ulike konklusjoner som trekkes ut fra de ulike intervjuene. Dette må heller ses på som en berikelse som utvider perspektivet, og kan bidra til at flere kjenner seg igjen.

3.7. Etiske betraktninger

I intervjusituasjonen bestrebet jeg, som Alvesson & Sköldberg (2008) sier, å skape en god sosial relasjon mellom meg og informanten. Dette medførte at vi fikk et trygt rom hvor det kunne snakkes fritt. Samtidig signaliserte jeg en respekt for informantenes integritet. Jeg la vekt på at de selv måtte avgjøre hva de ville fortelle. Spesielt var dette viktig når jeg ba dem om å gi en fortelling om sin egen inkludering i samfunnet. Samtidig har jeg tidligere vært inne på det maktforholdet som uansett eksisterer i en situasjon som denne, hvor det er jeg som bestemmer tema, utspør informantene og ”tvinger” fram fortellingene. Jeg la, som nevnt, vekt på å ha mulighet for å lede samtalen over i et annet spor hvis jeg vurderte fortellingene for å bli for avslørende, men denne balansen følte jeg informantene mestret selv. Etter at opptakeren ble slått av, ytret informantene seg om momenter som de nok ikke hadde kommet med hvis opptaket var i gang. Dette refereres selvsagt ikke her. Jeg er meg dermed bevisst at dette maktforholdet skal behandles ansvarlig av meg. Som nevnt tidligere, fikk alle informantene et brev med informasjon om temaet for studien og informert samtykke etter mal fra NSD (vedlegg 1). Der fikk de også beskjed om at opptakene ville bli slettet i etterkant av transkriberingen. Jeg tok også testen på NSD’s hjemmeside på om forskningsarbeidet skulle meldes. Dette ble ikke nødvendig da ingen sensitive personopplysninger ble lagret på disk, og konfidensialiteten er ivaretatt i min avhandling. Jeg bruker, som nevnt tidligere, fiktive navn, og personlige opplysninger som kan linke intervjuene til opphavspersonen er ikke tatt med.

Alvesson & Sköldberg (2008) har en liste med etiske problemstillinger som jeg i det følgende skal svare på opp mot min avhandling. Jeg mener for det første at min undersøkelse er av en art som kan gi et bidrag til forbedring av gjennomføringen av samfunnskunnskapskursene spesielt, og resultater som kan gi innspill på å bedre inkluderingsprosessen i samfunnet generelt. Jeg har videre vurdert konsekvensene studien kan gi for informantene. Generelt kommer jeg blant annet fram til at den erfarne tospråklige lærer er en ubetinget ressurs i voksenopplæringen, noe som udelt må sies å være positivt for gruppen. Jeg har vært meget varsom, og luket ut, eventuell kompromitterende informasjon om informantene, selv om de er totalt anonymisert. Jeg hadde en debriefing hvor den enkelte kunne be om at noe ble slettet umiddelbart, hvilket ikke skjedde etter noen av intervjuene. Transkriberingen holdt seg lojalt til det informantene sa med kun å rette noen grammatiske feil, som tidligere omtalt. Disse endringene bidrar etter mitt syn bare til at det de sa kommer bedre fram. Jeg kontrollerte transkriberingen ved å lytte til dialogen en gang til for å sjekke riktighetsgraden. I analysen er jeg oppmerksom på å ikke overanalysere informantenes utsagn. Som nevnt tidligere, starter jeg analyseprosessen med å ligge nært opp til tekstene og søke å frigjøre meg fra teorien.

4. Analyse

4.1. Innledning

Denne analysen av de fem intervjuene med tospråklige lærere er, som sagt tidligere, bygd på fem ca 1 times lange intervjuer gjort ut fra intervjuguiden (vedlegg 2). Den tematiske analysen er gjort ved koding av 40 siders transkribert tekst. Dette kapitlet vil ta utgangspunkt i materialet fra intervjuene, den fasen som omtales som *tolkning* av Alvesson & Sköldberg (2008), en fase som preges av tolkninger opp mot det empiriske materialet. Det siste kapitlet i avhandlingen vil være et refleksjonskapittel (ibid.) hvor blikket vendes i større grad mot teori, tidligere forskning og mine for forståelser og forståelser opp mot empirien. I dette kapitlet, imidlertid, har jeg har som ambisjon å la intervjumaterialet spille hovedrollen. Jeg vil sammenligne ulike sitater med hverandre, men også trekke inn teorien og annen referert forskning. Ut fra dette vil jeg etablere antydninger om noen hovedfunn. Hovedtemaene eller kategoriene for den teoretiske analysen er temaene rett, plikt, deltakelse og identitet. Jeg velger å sette disse temaene i kursiv i analysens første kapitler for å gjøre det enklere for leseren å se når disse temaene beskrives. I disse første kapitlene trekkes nemlig flere av hovedtemaene inn. I de siste fire kapitlene analyserer jeg de fire hovedtemaene separat. Jeg forsvarer å bruke de fire hovedtemaene fordi jeg allerede i problemstillingen min tar avgjørelsen om at jeg vil se på lærernes syn på *medborgerskap*. I litteraturen om medborgerskap er disse temaene til stede i all litteratur jeg har gjennomgått. I hvert kapittel foretar jeg en drøfting opp mot lærernes egne erfaringer, forskningsspørsmål 1, selve undervisningen, forskningsspørsmål 2, og lærernes forhandlinger mellom undervisning og egne opplevelser, spørsmål 3. Her vil jeg for det meste ta utgangspunkt i lærernes egne erfaringer eller meninger, for så å se på hvordan dette kan ha sammenheng med undervisningen, og det er her forhandlingsaspektet vil komme inn.

Lærerne som er intervjuet jobber, som omtalt tidligere, på samme skole. De er oppvokst i fem ulike land i Europa, Asia og Afrika. De har fem ulike morsmål. Lærerne er familiegjennforent med norske ektefeller eller med en person fra eget opprinnelsesland. De har dermed alle også som nyankomne hatt god hjelp hjemme med det norske språket etter ankomst til Norge. De har bodd i Norge i fra 9 til vel 20 år. De har, som sagt tidligere, bred utdanning, både fra sitt hjemland og Norge, og har god erfaring som lærere, også i kurset samfunnsfag. De kom alle inn i læreryrket etter kort tid i Norge, de fleste gjennom en form av nettverk. De underviser i samfunnskunnskap på sitt morsmål, eller på et andrespråk som de

behersker tilnærmet like godt som sitt morsmål. De nyankomne deltakerne i klassene kommer fra ulike land, men er i klassen fordi de forstår undervisningsspråket godt. Utfordringen med språkforståelsen vil være en av underkategoriene i analysen.

4.2. Utenfor borgerskapet og følelsen av tap av identitet og deltakelse

Som jeg beskrev i teorigjennomgangen, sier blant annet Delanty (2002) at dirskursområdet medborgerskap, og dermed også inkludering, har sitt motstykke i noe jeg kalte ”utenforskap” eller følelse av å være ekskludert fra samfunnet man oppholder seg i. I intervjuene, der jeg spør informantene om å gi en fortelling av sin egen vei inn i det norske samfunnet, starter alle med å fortelle, etter min vurdering åpent, om sine følelser som nyankomne til Norge. Disse fortellingene, slik jeg ser det, har stor relevans til situasjonen de nyankomne deltakerne på kurset kan befinne seg i, selv om jeg igjen understreker at funnene her ikke hevdes å være noe som nødvendigvis gjelder for alle nyankomne innvandrere. Jeg vil se på, ut fra materialet, om lærernes erfaringer og meninger har innvirkning på hvordan de underviser i klasserommet. Her vil jeg også minne om det teoretiske metodeutgangspunktet jeg har for min avhandling, det hermeneutiske. Her er det sentralt at vi alltid, også i det daglige liv, bygger våre nye forståelser, og dermed også våre meninger, på våre forforståelser, bygget på tidligere erfaringer og meninger. Kim sier:

Og for meg selv er også samfunnskunnskapskursene veldig nyttige. For da husker jeg hvor jeg var for åtte år siden. Jeg går tilbake til samme tid, bak de pultene, ikke sant, og hva slags forventninger jeg hadde. Og da blir det lettere å forstå de elevene. Nå tenker jeg 100 % annerledes enn da jeg kom til Norge. Og jeg tror jeg må gi dem litt tid. For jeg skjønnte mange ting etter fem til ti år! Det tar tid, ikke sant.

Jeg mener ut fra dette å se at Kim bringer med seg sine erfaringer inn i kurset som lærer, han forhandler, for å bruke uttrykket fra mitt forskningsspørsmål 3. Alle de andre informantene uttrykker på ulike måter hvordan deres opplevelser som innvandrere får innvirkning på hvordan de gjennomfører kurset.

Alle mine informanter forteller på forskjellige måter hvordan de følte å bli satt langt tilbake, både i forhold til tap av sider ved sin *identitet* og *deltakelsesmuligheter* i det nye samfunnet. Ann uttrykker dette slik:

Jeg gikk fra en ganske oppegående dame til en liten jente. Du er så avhengig.... Jeg ble satt tilbake... Jeg husker jeg kom til et legekantor for å bestille time med [barnet mitt]. Da henvendte hun seg til barnet (barnet mitt). Så sto jeg og gråt, ikke sant. Jeg tenkte, hvorfor gjør jeg det her? Hvorfor kom jeg til Norge? Det er ikke så lett...

Denne tomhetsfølelsen og opplevelse av å bli satt tilbake er noe som overrasket meg i fortellingen til Ann og de andre informantene. Jeg får et tydeligere og sterkere bilde av hvor sterkt tapet av *deltakelse* og *identitet* var for dem jeg intervjuet. Dette er noe som jeg ikke så klart i teorien, eller fra ut fra mine tidligere bilder av hvor dramatisk nyankomne kan oppleve sin situasjon. Brenda uttrykker den første tiden i Norge slik: ”...*jeg var veldig fremmed*”, og at hun ikke kjente noen. Metaforen ”å føle seg som en fremmed” tenker jeg er et sterkt uttrykk på noe av det samme som Ann uttrykker. Jack sier:

Jeg kom ikke til Norge for å starte fra null.... Jeg hadde allerede en jobb [i hjemlandet], en tidligere utdanning, et liv. Da jeg flyttet til Norge... I starten har man ikke språket på plass... ikke jobb, alt er nytt. Det var et helvete, rett og slett. Det var vanskeligere enn jeg trodde, fordi jeg trengte hjelp til nesten alt.

Et typisk trekk her, i likhet med de andre lærernes uttalelser, er hvordan deres *identitet*, bundet opp i språk, familie- og vennetilhørighet og jobb forsvant. Gjennom sine *kollektive identiteter* opplevde de også deltakelse. Jack relaterer tap av identitet og deltakelse også til språket som han ikke forsto noe av. Informantene understreker også majoritetsspråkets betydning for å bli en medborger. Dette vil jeg komme tilbake til i et senere underkapittel. Han sier at tap av å delta i arbeidslivet medvirket til at ”det ble et helvete”. Betydning av å ha et arbeid blir fyldigere drøftet i underkapitlet om deltakelse. Jeg tolker disse sitatene som at de fra å ha en sterk identitet med tilhørighet til et samfunnsfellesskap i sitt opprinnelsesland, og en personlig sterk identitet ved opparbeidet status i forhold til for eksempel jobb og utdanning, forsvinner dette ved ankomsten til Norge. Dessuten blir deltakelsen i samfunnet borte. Mangelen på deltakelse fører til en krisesituasjon for dem. Kim forteller om denne mangelen på kontakt i landet han kom til. Den første måneden brukte han 4500 kroner på fasttelefonsamtaler til hjemlandet, da dette var eneste muligheten for å føle en viss tilhørighet eller deltakelse. Hans månedlige utbetaling fra staten den gang var på 3500 kroner. Han uttrykker det til slutt slik:

Det var nesten ikke utlendinger der [stedet han var bosatt]. Og jeg hadde ikke nettverk. Telefonen var det eneste nettverket jeg hadde! Ikke internett, ikke PC.

Savnet av deltakelse og tapet av identitet i ankomstlandet gjorde, slik jeg tolker dette, at han så seg nødt til å bruke det meste av det han hadde til å oppnå kontakt, og dermed også en følelse av tilhørighet, via telefonen. Telefonen ble det eneste middel han hadde for å oppnå dette.

I min teoretiske gjennomgang av modellene for medborgerskap viste jeg hvordan flere av de kommunitaristiske modellene understreker viktigheten av identitetsbygging og

former for deltakelse (Delanty, 2002). I de ulike kommunitaristiske retningene viste jeg at det var ulike oppfatninger om hvilke identiteter som skapes, og hva de skulle bygge på. Det samme gjelder for forskjellige typer av fellesskap der deltakelse kan finne sted. En slik følelse av utenforskap som informantene beskriver, mener jeg demonstrerer viktigheten av dimensjonene deltakelse og identitet i medborgerskapsmodellen, noe som er langt mindre understreket i den formelle siden av medborgerskapet, de liberale rett- modellene og den konservative plikt- modellen.

Min antakelse er altså at mange av de deltakerne lærerne møter vil ha noen av de samme følelsene som nyankomne som lærerne hadde i begynnelsen i Norge. Lærernes egne erfaringer bringer de så med seg inn i klasserommet, som Kim beskrev i det første sitatet her. Deltakernes første møte med samfunnet er for mange av dem de obligatoriske kursene i norsk og samfunnskunnskap. Både Kim og Jack understreker også den viktige rollen norskundervisningen spilte for dem den første tiden. Jack sier:

Jeg setter stor pris på de personene som har vært med og tegnet.... på en måte min plan for fremtiden. Min første norsklærer var den aller viktigste, og min kone...

En tospråklig, faglig dyktig lærer som snakker et språk deltakerne forstår godt vil i så fall være en meget viktig tilnytningsperson for de nyankomne. I denne sammenheng mener jeg også å finne en av flere mulige forklaringer på hvorfor det framkommer fullstendig enighet fra alle informantene om kursets viktighet og nytte og at kurset bør være obligatorisk. De trekker med seg sine egne erfaringer, og ser at de kan være viktige tilknytningspersoner for deltakerne den første tiden i Norge. Cathy sier:

Når jeg tenker i forhold til da jeg kom....: Å så heldige de er! Fordi jeg fikk ikke den informasjonen fra starten... (.....) Nå får de alt! Det tok flere år før jeg lærte de tingene.

Her ser vi hvordan også hun trekker med seg sine erfaringer som grunnlag for det hun mener om viktigheten av kurset. Ut fra tidligere forskning som jeg viste til i innledningskapitlet, tyder det også på at de aller fleste deltakere oppfatter kurset som nyttig (Yosefi m.fl., 2008, Nadim & Tveit, 2009). En av mulige årsaker, som jeg har beskrevet her, og som jeg anser bringer inn en ny dimensjon, er altså muligheten for deltakelse og en liten begynnelse for ny identitetsbygging.

Oppsummering

Ut fra mine tre forskningsspørsmål, egne erfaringer, undervisning og forhandlinger mellom dem, tolker jeg det slik at lærerne forhandler og sammenlikner sine egne erfaringer med eget

identitetstap og manglende deltakelse ved ankomst til et nytt land med det de gjør og anser som viktig i undervisningen. Jeg anser at deres erfaringer gjør at de møter deltakerne på en annen måte enn det de hadde gjort uten denne erfaringen. Jeg antar videre at mange deltakere innehar samme typer følelser og opplevelser som det lærerne hadde ved ankomst til Norge. Dette mener jeg må anses som et viktig funn, og et forhold som må bringes inn i måten kurset gjennomføres på spesielt, og for undervisningen av de nyankomne innvandrerne generelt. Variablene *deltakelse* og *identitet* framstår ut fra dette som essensielle elementer ved medborgerskapet. Så gjenstår det å se hvilke former for deltakelse og identitet som kommer til syne i den videre analysen

Et annet aspekt ved kursets opplevde nytteverdi omtales av Cathy i sitatet over: behovet for å få informasjon. Dette leder over på den *formelle* siden ved medborgerskapet, rett- og pliktsiden. Dette handler de følgende underkapitler om.

4.3. Behovet for informasjon

Å komme til et nytt land med, for de fleste av informantene et nytt system, understrekes som utfordrende av informantene. I Norge, med et utbygd sosialdemokratisk liberalt system med en rekke rettigheter og plikter, er det viktig å gi og motta informasjon om disse, hevdes det av informantene, blant annet av Cathy, referert ovenfor. Kurset er et viktig startbidrag for å få denne informasjonen, mener de. Ann sier:

Og jeg husker en gang for eksempel, og jeg hadde ei jente i klassen som var gift med en nordmann... og da hun hadde problemer med mannen og pengefordeling, og da snakket vi om systemet i Norge med fri advokathjelp og regler for særreie, og da kunne jeg snakke om det...

Et annet sted i intervjuet forteller hun om at hun ga ei jente informasjon om krisehjem der hun sier: "Så deltakerne lærer ting som er viktig og nyttig for dem."

Av denne type temaer som blir nevnt spesielt i intervjuene, er barnevern, utdannings-, helse-, og velferdssystemet, herunder å betale skatt, systemet for eldreomsorg med vårt system for hjemmehjelp, demokratiets spilleregler inkludert stemmerett og også helt konkrete ting som begravelseritualer og det å skaffe seg minID. Dette er temaer som inngår i den formelle rettighetssiden i medborgerskapet. Informantene understreket flere ganger i løpet av intervjuene hvor viktig denne informasjonen er å få for nyankomne da dette medfører en økt kjennskap og trygghet i det norske samfunnet. Ann uttrykker dette slik:

Det er folk som kommer fra kulturer som er veldig fjernt fra den norske. De må høre om hvordan ting fungerer.

Brenda sier:

De lovene og reglene, rettene og pliktene, kulturen som gjelder er viktig å formidle.... De må få kunnskap om det. Jeg tror de må pålegges det....

Her ytrer Brenda noe det er enighet blant alle mine informanter om, at kurset bør være obligatorisk, blant annet av denne grunnen: Norges behov for å gi informasjon, og de nyankomnes behov for å motta den. Her ytres altså en klar enighet fra informantene i et hovedsiktemål med kurset initiert fra statens side.

Når Cathy snakker om sine egne erfaringer om å komme til Norge som et nytt land, sier hun: "Du visste ikke hvordan det fungerte her.... Det skulle jeg ønske jeg hadde lært sånn som de gjør nå." Her er det et eksempel på hvordan lærerne stadig forhandler med sine egne erfaringer, og hvordan dette får konsekvens for undervisningen deres. Hun forteller om den informasjonen hun savnet selv, og derfor ser hun hvor viktig det er å viderebringe den til de nyankomne. Dette handler om, slik jeg tolker det, at de mener det gir deltakerne økte muligheter til å navigere i det norske samfunnet og øke muligheten for deltakelse. Kim sier noe om det samme når han sier:

....Og jeg synes personlig det er veldig nyttig, fordi når jeg sammenligner med da jeg kom til Norge, måtte jeg skaffe meg all informasjon på egen hånd. Ingen kom til meg og sa, her er regelverket, her er historien om Norge....

Kim sier også mye om at han opplever de tospråklige lærerne generelt og seg selv som lærer spesielt, som viktige personer for de nyankomne. De har mange spørsmål, ofte av meget praktisk art å komme med, for eksempel det å forstå og skrive brev. Etter intervjuet ventet to personer på ham som trengte hjelp.

Kim er også inne på at det å snakke samme språk som deltakerne ikke er tilstrekkelig for å få god informasjon. Mange av hans deltakere er tørste etter informasjon, men kan da lett kontakte innbyggere med for kort botid eller personer som ikke er oppdaterte på den rette informasjonen:

Og de får informasjon fra folk som snakker samme morsmål som dem selv, og de får.... gal informasjon. Jeg tror det er viktig at jeg som lærer oppdaterer meg hele tiden i regelverket, og det som er relevant for mine elever, slik at når jeg snakker, vet jeg at det er sånn.

Jeg oppfatter derfor de tospråklige lærerne som en meget viktig ressurs for deltakerne. Det at de innehar kompetanser som tospråklighet og har bred erfaring med å navigere i det norske systemet med alle lovene og reglene, er av uvurderlig betydning for deltakerne i voksenopplæringen. Samtidig har de sin egen erfaring som de benytter seg av inn i kurset.

Forskningen fra Nadim & Tveit (2009), referert i innledningskapitlet, støtter også opplevelsen av nytteverdi i forhold til informasjon.

Læreplanen, som det er referert til tidligere, har emner som i veldig stor grad går på å gi informasjon om temaene som trekkes fram av lærerne. Innholdet i kurset, slik det er initiert fra politisk hold, blir etter mitt skjønn å legge vekt på å viderebringe faktakunnskaper, noe som i teorien ble omtalt som den kognitive modellen hos Rowe (2000) i undervisning om medborgerskap. Imidlertid leser jeg ut fra det informantene sier at undervisningen om disse informasjonstemaene ikke bærer preg av passiv kunnskapstilegnelse slik det kan tolkes ut fra teorien. Kunnskapen om de formelle rettigheter og plikter oppleves, etter lærernes egne erfaringer og tilbakemeldinger de får fra deltakerne, som nyttige i deres hverdag. Hva som gis av informasjon, styres ikke bare av læreplanen, men i minst like stor grad av deltakernes spørsmål og behov. Et eksempel på dette fra materialet er sitatet fra Ann som innledet dette underkapitlet. Det var jentas behov som gjorde at temaet ble tatt opp. Slik forteller også de andre informantene at de jobber i kurset. Derfor ser jeg at informasjonen som gis også har stor betydning og direkte konsekvenser for deltakernes mulighet for *deltakelse* i samfunnet, og at det da ikke bare blir et spørsmål om passiv tilegnelse av kunnskap som skal reproduseres i testene som er obligatoriske å gjennomføre. Rowe (2000) hevder da heller ikke at kognitiv undervisning ikke skal nyttes i undervisningen i medborgerskap, men at dette ikke må være det eneste elementet i undervisningen. Andre undervisningsformer kommer jeg tilbake til senere i analysen.

Oppsummering

Dette underkapitlet har handlet om de nyankomnes behov for ren informasjon om de formelle *rettigheter* og *plikter* som sjelden er forhandlingsbare, men er en del av det norske politisk initierte samfunnssystemet. Dette systemet må sies å stamme fra den liberale medborgerskapsmodellen, spesielt det jeg i teoridelen betegnet som den sosialdemokratiske varianten av liberalt medborgerskap. I læreplanen anser jeg at dette er en stor del av innholdet i kurset, samfunnets behov for å gi informasjon og deltakernes behov for å motta den. Det er konsensus mellom informantene om viktigheten av å viderebringe denne informasjonen slik at deltakerne forstår og kan gjøre seg bruk av sine *rettigheter* og gjøre sine *plikter*. Derfor mente lærerne også at kurset burde være, ikke bare en rett, men også en plikt, slik det er nå. De trekker her med seg sine egne erfaringer som nye i Norge og viderebringer sin opparbeidede kunnskap til deltakerne. Dessuten har de selv vært gjennom denne læringsprosessen og opparbeidet seg ny forståelse. Det er av avgjørende betydning, mener de,

at denne informasjonen gis på et språk deltakerne forstår godt. Lærernes fortellinger om at de ofte bes om hjelp utenfor kursrammen styrker også antakelsen om den ressurs de er. De har også selv følt på kroppen hva som er viktig å tilegne seg av informasjon og tar utgangspunkt i deltakernes spørsmål. Til sist tolker jeg det slik at kunnskapen ikke bare er passiv for å reproduseres på etterfølgende test, men kunnskap som brukes aktivt av deltakerne for navigering og *deltakelse* i samfunnet.

4.4. Språket - morsmålet, ”dagligspråk” vs akademisk språk og det norske språket

I planene for kurset understrekes det at samfunnskunnskapkurset skal være på et språk deltakerne forstår godt. På den voksenopplæringsinstitusjonen jeg hadde mine intervjuer, var dette ikke et problem å få til praktisk. Andre steder, spesielt i mindre kommuner, er dette vanskeligere, viser forskning (Yosefi m.fl., 2008). Å ha kurset på et språk de nyankomne forstår godt, er gjort for å sikre at deltakerne skal forstå den informasjonen som staten mener det er sentralt å viderebringe. I dette underkapitlet ønsker jeg å problematisere språkets rolle ut fra intervjuene og se på språkets plass i samfunnet generelt først, og på morsmålets rolle spesielt, i samfunnskunnskapkurset.

4.4.1. Å lære seg norsk

Alle informantene understreker viktigheten av å lære seg norsk som den første delen av inkluderingsprosessen, og som et avgjørende middel for å kunne *delta*. Brenda tok en meget radikal avgjørelse for å oppnå å lære seg norsk raskt da hun kom til Norge. Denne avgjørelsen er hun alene om i materialet mitt:

.... men jeg tenkte at språket er en vei til alt mulig. Vei til kontakt med andre mennesker, vei til videre utdanning, alt mulig. Så jeg tenkte.. språket først og fremst. Og der jobbet jeg hardt, veldig hardt!..... Blant annet at jeg kuttet kontakten med mine egne folk.....for bare å lære språket.

Dette illustrerer sterkt hvor viktig Brenda mente det norske språket er for å kunne delta.

Samtidig ytrer hun hvor alene hun følte seg i Norge som omtalt tidligere. Likevel var altså det å lære norsk så viktig at hun kuttet en del av den lille kontakten hun hadde med personer fra egen kulturkrets. Cathy omtaler det å lære språket som nøkkelen til forståelse og for å kunne *delta* i samfunnet

Jack opplevde, som sitert tidligere, sin norskkurslærer som den viktigste personen i starten ved siden av sin kone. Dette mener jeg igjen illustrerer hvor viktig det å lære norsk var for ham. Samtidig mener jeg det gir et signal om hvor viktig den pliktige norskopplæringen

kan være for mange, som et sted for å begynne å forstå samfunnet de er kommet til, og da en forståelse som går ut over selve språket, en forståelse som gir mulighet til *deltakelse*.

4.4.2. Samfunnskunnskap ”på et språk deltakerne forstår”.

Man kan tolke det norske samfunns brede tiltak om å gi rett til samfunnskunnskapkurs på en positiv måte i forhold til å myndiggjøre de nyankomne for å kunne ta del i de muligheter samfunnet gir, eller en jump- faktor (Gambetta) som jeg også tidligere har beskrevet det som. Språkets rolle ble også fyldig problematisert i teoridelen. Myndighetene mener at for å sikre forståelse av kursets samfunnsdannende innhold, er det for det første viktig at innvandrerne får kurset tidlig, og dermed på et språk de forstår godt. Det sies intet om at kurset må være på deltakernes morsmål, og det er opp til den enkelte opplæringsinstitusjon å avgjøre hva ”et språk de forstår godt” innebærer. I deler av teorien omtales jo samfunnskunnskapkursene som myndighetenes forsøk på å kontrollere innvandrerne og føre dem over i samfunnet via full assimilasjon, spesielt etter at tester har blitt innført. Dette vil være et tema senere i analysen. Jeg var interessert i å vite hva lærerne tenkte om språkets rolle i kurset. Alle informantene mente at kurset absolutt bør foregå på et språk deltakerne forstår, men da *meget* godt. Dette på grunn av at informasjonen skulle nå fram til deltakerne, og at de skulle kunne delta i diskusjonene på kurset. Diskusjoner er noe alle informantene bruker i stor grad, noe jeg senere kommer tilbake til.

En av informantene har kurset på engelsk. Her undervises deltakere fra flere nasjoner hvor få av dem har engelsk som morsmål. Derimot har de selv, eller skolen, vurdert dem til å beherske engelsk godt nok for å kunne ta kurset på engelsk. Informanten problematiserte en del hvor gode de faktiske engelskkunnskapene var, og hvilke utfordringer dette kunne medføre for forståelsen av kursinnholdet.

Spørsmål: Hvordan påvirker språknivået det dere skal snakke om?

Informant: Det er en veldig utfordring der. Jeg sier ofte, dere må stoppe meg hvis dere ikke forstår, men de er veldig høflige, så i det siste har jeg blitt flinkere til å stoppe opp, forklare, snakke sakte... For vi snakker om utfordrende temaer som for eksempel velferdssystemet og masse ting som er fjernt fra Ukraina og Flippinene for eksempel.... Da jeg snakket om ”social security” en gang var det noen som trodde jeg snakket om en fest..... så det er jo et eksempel på ting som kommer opp og viser at det er en lang prosess for mange.

Dette sitatet mener jeg sier noe om konkrete språkproblemer som kan være en utfordring, og at dette er noe læreren må ta hensyn til. Dette vil også øke sjansen for misforståelser og kan være til hinder for gode diskusjoner. I tillegg til dette viser den siste setningen til informantene at visse begreper som brukes rett og slett er ukjente for deltakerne, selv om de hadde forstått

selve ordene. Dette kan komme av deltakernes kulturelle bakgrunn, som informanten sier, eller at ordene muligens kan ha et annet innhold ut fra deres generelle kunnskapsnivå. Kursgruppene er jo satt sammen etter språkbakgrunn, ikke etter utdanningsbakgrunn eller sosiale og kulturelle kapital. Derfor er alt fra analfabeter til deltakere med doktorgrad i samme gruppe, som Jack for eksempel var inne på. Jeg spurte ham om hvordan kommunikasjonen går på kurset:

Ikke alle har XXXX [navn på undervisningsspråket] som morsmål. De som har gått på skolen i hjemlandet, forstår veldig bra, men de som ikke har skolegang, de som er analfabeter, opplever vanskeligheter når vi bruker et litt vanskelig språk, fagbegreper, og det er en utfordring. Når du snakker om demokrati, ikke sant, forventes det bare å formidle at her i Norge har vi demokrati, men hva med en som ikke kjenner til begrepet demokrati? Du må først sørge for å bygge begrepet, så kan du starte å snakke om det..... selv om de kan språket, men bare det dagligdagse språket, blir det likevel vanskelig å snakke om noen temaer De har ikke det språket som trengs, og vi må helt ned på bunnen og forklare det på en enkel måte, og det går på bekostning av de andre da..... Derfor er det forskjellige utdanningsnivået en utfordring. Det akademiske språket, fagspråket, er ikke på plass hos alle.

Cathy uttrykker noe av det samme når hun sier:

De sliter ikke bare med norsken. De sliter også med å snakke om temaene på morsmålet.... De snakker ikke på et høyt nok nivå på grunn av manglende utdanningsbakgrunn. Det blir et dagligspråk... De er jo kloke ut fra seg selv....

Her peker Jack og Cathy på to typer utfordringer i forbindelse med språk. For det første handler det etter deres syn om at en utdanningsbakgrunn gir deg et språk som Jack kaller et akademisk språk. Dette setter deltakerne i stand til å snakke om temaer som demokrati. For den gruppen som ikke har dette ordet i sitt vokabular, må man, som Jack sier, ”starte fra bunnen og bygge begrepet først”. Dette handler om ulik sosial og kulturell kapital. Å samtale med hverandre på tvers av de ulike bakgrunner deltakerne har med hensyn til dette byr på utfordringer, mener de. For det andre kan et begrep likevel ha ulik betydning i ulike kulturer. Kim gir en mer utfyllende beskrivelse av dette:

..... Jeg forklarer begrepene, for eksempel demokrati. Demokrati på XXXXX [navn på språk] betyr XXXX (ordet ”demokrati” på språket), men dette ordet dekker ikke kjernen av den norske formen. For eksempel da jeg bodde i XXXX (navn på land), hadde ordene demokrati og frihet et helt annet bilde for meg. Men da jeg kom til Norge, så jeg det fra en helt annen side.

Kim forstår, takket være felles kulturbakgrunn som deltakerne, og med samme morsmål som dem, problemene som oppstår selv om for eksempel ordet demokrati brukes. Jeg mener også å kunne se her hvor viktig lærernes felles bakgrunn med dem de underviser, deres egne erfaringer og kunnskap om kulturen til dem de underviser, tas med i klasserommet og blir en ressurs. Denne ressursen tenker jeg kan savnes hos informanten som underviser på engelsk.

Deltakerne i denne gruppa kommer for det meste fra andre kulturer enn informanten selv.

Kjennskapet til ordenes kulturelle betydning blir dermed mangelfull.

Kim har et annet syn på eventuelle utfordringer med deltakernes ulike utdanningsbakgrunn:

Spredningen.... Nei, jeg ser det som positivt også. De har forskjellig syn på livet, og når vi kommer til diskusjoner, da ser de med lang utdanning ting på en annen måte. Og i tillegg ser jeg at det skaper respekt fra dem med høy utdanning mot de andre også. Denne kombinasjonen er sunn for begge, og for meg som lærer også.

Her mener altså Kim at spredningen og de ulike forståelsesmåter tvert imot beriker

diskusjonen, og gjør at deltakerne får nye muligheter til å se saker på ulike måter.

Jeg har hittil vist hvordan informantene omtaler språkets rolle som et sentralt middel for å kunne *delta* i samfunnet. For å oppnå god kvalitet og forståelse i deltakelsen på kurset er språket sentralt. Språkforståelsen er ikke bare rent semantisk betinget, men er også avhengig av hvordan språket brukes kulturelt sett, og er også avhengig av språkbrukernes sosiale og kulturelle kapital. Flere av informantene mener at dette kan være en utfordring i kurset, mens én mener dette beriker samtalen.

Men språket har også en *identitetsskapende* funksjon. Dette tenker jeg Kim sier noe om her:

Jeg tenker på meg selv som XXXX [navn på folkegruppe]. Jeg snakker morsmålet med barna mine selv om de føler seg mest norske, og jeg sier, ja, men du er også XXXX (folkegruppe) som er født i Norge (.....) Jeg er XXX fordi jeg er født i det området, jeg har den kulturen, og jeg snakker det språket, og jeg setter stor pris på det....

Her snakker Kim om sin kulturelle *identitet* som har språket, morsmålet, som en bestanddel.

Denne identiteten vil han også lære barna sine, og det er en av grunnene til at morsmålet brukes i hjemmet.

Oppsummering

Ut fra materialet ser jeg at det å lære norsk ses på som avgjørende for alle mine informanter. Dette spesielt for at norsk språk gir en inngangsbillett til *deltakelse* i samfunnet og en mulighet for å forstå det. I kurset er det avgjørende at deltakerne får undervisningen på et språk de forstår godt, mener lærerne, og det fungerer bedre jo nærmere språket ligger deres morsmål. Årsaken til dette er også her at det gir økt aktiv *deltakelse* på kurset og sikrer forståelsen. Det er også av betydning at lærerne kan være et bindeledd mellom det norske samfunnet og samtidig inneha den samfunnsforståelsen som deltakerne har med seg fra sine hjemland. Dessuten kan ulik kulturell og sosial kapital være en utfordring for forståelsen og

deltakelsen. Til slutt viste jeg til en lærers omtale av språket som en *identitetsmarkør*. Å lære seg norsk, samtidig som man holder fast på sitt morsmål, kan dermed også tolkes som et middel for å utvide og bevare sin egen identitet, eller å utvikle flere personlige identiteter. I den konservative kommunitaristiske modell, bygget på en homogen nasjon, var det å lære majoritetsspråket et avgjørende assimilerende element. I flere andre kommunitaristiske modeller bejaes imidlertid flerkultur og flerspråklighet i staten. Nå ser en del kritiske analyser av språk- og samfunnskursene, med etterfølgende obligatoriske tester på vertsnasjonens språk, at flerspråklighet mer og mer anses som et handikap.

Mine funn fra analysen av empirien her mener jeg viser at de tospråklige lærere slutter seg til at det å lære nasjonens språk er avgjørende for *deltakelse* i samfunnet. Samtidig understreker de imidlertid viktigheten av den norske stats organisering av kurs om samfunnet på et språk man forstår godt. På denne måten støttes flerspråkligheten i Norge. Det gjenstår å se hvilken vei utviklingen går i Norge. Flere tegn tyder på en bevegelse mot enda mindre akseptering av flerspråklighet som en ressurs. De innførte obligatoriske tester i samfunnskunnskap på norsk for å få norsk statsborgerskap er etter mitt skjønn et tegn på at vi beveger oss i den retningen.

4.5. Rettigheter og plikter

Rettigheter og plikter er som omtalt to av mine tematiske analysekategorier av mitt materiale. Rettigheter skal først behandles for seg, for deretter å omtale plikt og sammenhengen mellom de to, da rett og plikt ofte står i sterk relasjon til hverandre, slik lærerne ser det. Jeg vil i analysen først se på lærernes egne meninger, relatert til forskningsspørsmål 1, så hvordan rettigheter behandles i lærernes undervisning, forskningsspørsmål 2, for deretter å analysere hvordan de forhandler mellom egne meninger og undervisningen om temaet.

4.5.1. Rettigheter

A. Lærernes egne meninger

Alle lærerne er stort sett meget fornøyd med rettighetene vi er tildelt i det norske samfunnet, og setter stor pris på dem. Her sammenligner flere med de svakere rettighetene de hadde i sine hjemland. Jack nevner spesielt det gratis helsevesenssystemet i Norge. Han sier dette slik:

Vi trenger jo ikke mer enn det vi får. Jeg som kom fra et sted der vi nesten ikke får noe av staten. Jeg setter stor pris på det.

De er også enige om at man må forstå de rettighetene samfunnet gir for å kunne nyttiggjøre seg av dem. Ann synes rettighetene som innvandrere tilbys er gode, for eksempel tildeling av

gratis språk- og samfunnskunnskapsundervisning. Hun tenker på muligheten om samfunnet burde ha gitt innvanderne en starthjelp i form av tilbud om en liten jobb som et ledd i inkluderingsprosessen, men også for å lære at man må gi noe til fellesskapet for å få noe tilbake. Her ser jeg hvordan rett- og pliktsiden bindes sammen. Brenda forteller hva hennes deltakere sier i denne sammenheng og signaliserer samtidig sine meninger her:

Og mange (av deltakerne) sier: Hvorfor får vi ikke jobb med en gang? (.....) Jeg sier da: Ja, men språket er viktig! Når du kan lære gratis, så benytt sjansen!

Hun mener, slik jeg tolker henne, at det i stor grad er opp til individets egen innsats å komme i arbeid, og at da retten til gratis norskundervisning er et middel for å skaffe seg arbeid. Hun understreker dermed viktigheten av å gjøre seg bruk av sin rettighet, dette er hver enkelt sitt ansvar eller plikt. Jack omtaler menneskerettene som de rettighetene som er grunnleggende for oss alle, også utenfor nasjonens grenser: "Så totalt prøver jeg å oppdra mine barn etter de menneskelige verdier. Et menneske er et menneske, følelsene er de samme," sier han.

Kim på sin side mener at rettighetene også kan bli for gode. Her tenker han på at støtten fra staten som utløses ved arbeidsledighet i noen tilfeller ennå kan overstige det man kan få i et arbeid. Generelt er han også opptatt av de pliktene som rettighetene utløser. Både han og Cathy nevner spesielt at det å bruke sin stemmerett er viktig.

Selv om alle generelt sett er meget fornøyd med de rettigheter vi tildeles som borgere, og at det er viktig å få god informasjon om dem, er det også noe som skiller lærerne fra hverandre her. Mens Ann introduserer et forslag om rett til arbeid, noe som også Kymlicka & Norman (1994) foreslo, er Brenda mer opptatt av at individet må gjøre seg bruk av sine rettigheter, i form av for eksempel norskkurs, og derigjennom gis et selvstendig ansvar for å skaffe seg jobb. Kim er den eneste som problematiserer at rettighetene kan bli for gode og føre til passivitet. Å bruke sin stemmerett nevnes eksplisitt av Ann, Kim og Cathy. Tre av lærerne problematiserer noen av de unike rettigheter for svake grupper som barn og minoriteter og kvinners rettigheter som de radikaldemokratiske retningene i medborgerteorien omtaler. Dette omtales i del B her. Alle støtter fullt ut store innvandrergruppers rett til opplæring, noe som kan omtales som særskilte kulturelle rettigheter. Jeg har et inntrykk av, som en generell forståelse ut fra det samlede materialet, at lærerne er opptatt av å berømme vårt samfunnssystem som et godt system. I mitt materiale finner jeg i det hele tatt meget få uttalelser som setter et kritisk blikk på vårt samfunn. Dette gjenspeiles i måten de underviser om rettigheter også.

B. Lærernes undervisning om rettigheter

Lærernes undervisning i de formelle rettighetene ble bredt beskrevet i ovenstående underkapittel ”behov for informasjon”. Her ble det hevdet at lærerne så det som meget viktig å informere de nyankomne så tidlig som mulig i inkluderingsprosessen om deres rettigheter, noe som også er et helt sentralt element i kurset. De la vekt på å gi denne informasjonen, på å sikre at deltakerne forsto den og ha en dialog med deltakerne slik at informasjonen om rettigheter var av en slik art at det ble opplevd som sentralt for de nyankomne i deres her – og – nå- situasjon.

I tillegg til det som allerede er omtalt, vil jeg her sitere Ann som trekker inn å legge vekt på barnas rettigheter i forbindelse med demokrati som tema:

..... [demokratiet] ... hva det betyr i praksis, ikke bare for de som kommer som flyktninger (.....) Hva betyr det for dem? Behandle barnet..... at også barnet har selvstendige rettigheter. Det er vanskelig for mange å forstå. Og dette med å slå barn for eksempel..... Det kommer opp hele tiden. Da er det sånn at jeg sier: ”Du er en stor person, du skal ikke slå en liten.” Dette er det samme hvert år.

Her tenker jeg at Ann rører ved flere forhold. For det første understreker hun at diskusjon og informasjon om rettigheter gjelder for alle borgere i samfunnet. Hun løfter på en måte refleksjonene rundt demokratiet ut av innvandrerkonteksten og mener at dette er viktig å reflektere rundt for alle borgere. Dessuten inkluderer hun også barna i rettighetsdiskursen, en svak gruppe, at de har sine selvstendige rettigheter. Dette oppfatter hun som et utfordrende tema å ha dialog om og bringe inn ny forståelse i forhold til. Hvordan en slik dialog rundt ulike forforståelser kan foregå, kommer jeg tilbake til senere i analysen. Brenda er også generelt opptatt av barnas selvstendige plass som individer i familien og snakker mye om hvordan barna skal ses på. Her, i forbindelse med rettigheter, sier hun dette i tråd med samtalen om demokrati og hva det betyr her i Norge i praksis, for eksempel stemmerett:

Men da sier jeg: Kan *barnet* ditt velge? For eksempel hvis han er 15 år...(...) skal vi reise til hjemlandet hver sommer. (.....) Det er viktig at barnet også har en selvstendig stemme ...ikke bare si du kan ikke gjøre det og det... Og da får vi en diskusjon (i klassen) med en gang!

Som Ann inkluderer hun også barnet som en gruppe med selvstendige rettigheter. Hun problematiserer forståelser som deltakerne har, og ”fisker” som hun sier selv: - Jeg liker ”å fiske!”. Dermed får hun også i gang en diskusjon.

Ann kommer også inn på spesifikke gruppers like rettigheter når hun snakker i klassen om likekjønnet ekteskap som sidestilles med det heterofile:

Vi kommer inn på like rettigheter. For en stund siden var det mye diskusjon rundt det med homofile ekteskap. De [deltakerne] syntes det var helt forferdelig... De kom med meninger... selvfølgelig de må få lov til å ha de meningene, men du kan ikke leve i det norske samfunnet og uttrykke dem høyt på *den måten*. Når du sier: ”De er skikkelig avskyelige mennesker!” ... Du kan ikke stå og si det, men jeg kan ikke stoppe folk fra å mene det. Men jeg sier at i det norske samfunnet er de like mye verd som du.

Her introduserer Ann temaet like rettigheter for alle samfunnsgrupper, også for minoriteter. Dette området tenderer for det første mot temaet barns rettigheter ved at flere og flere grupper innlemmes i like rettigheter for alle - diskursen her i Norge. Jack er også inne på de homofiles rettigheter og formidler lojalt samfunnets syn. Han sier at dette er en av følgene av samfunnets inkluderende demokrati, selv om det også var uvant for ham da han kom til Norge. De aller fleste kommer jo fra land som har ratifisert menneskerettene og rettighetene for barn. Likevel er det ulike tolkninger i ulike land, og også innad i samfunnet Norge, om hvordan disse rettene skal omsettes i praksis og i lovverket. Derfor er den diskusjonen som foregår i kursrommet av avgjørende betydning.

Det er heller ikke mange år siden vi offisielt tenkte annerledes om temaet homofili her i landet, og de tidligere forståelsene lever i beste velgående ennå i flere grupper. Det er dermed ikke vanskelig å forstå at tankene rundt nye gruppers selvstendige rettigheter kan være vanskelig å forstå og akseptere for personer med en annen bakgrunn. Kim nevner den spesifikke rettigheten til innvandrere om familiegjengenforening som viktig å snakke om. Dette er meget aktuelt for mange, og noe som de av naturlige grunner er opptatt av. Her mener han at det er viktig at han som lærer hele tiden er oppdatert på regelverket som er i stadig endring. Her ser vi nok et eksempel på at læreren tar for seg temaer som er aktuelt for deltakerne i deres nå-situasjon.

C. Forhandling mellom egne meninger og undervisningen

Som vi så, satte lærerne i alt overveiende grad pris på det norske systemet for formelle rettigheter. Dette synet er noe de, slik jeg tolker det, tar med seg inn i klasserommet. De ønsker derfor å formidle dette videre og forsvare våre rettigheter lojalt slik de fungerer. Ingen av lærerne hadde et sterkt kritisk blikk på rettighetene, selv om det var noen. Når det blir diskusjon rundt noen av rettighetene, for eksempel barns og homofiles, opplever lærerne motstand fra en del av deltakerne. De er meget opptatt av å formidle samfunnets offisielle syn og følger det lojalt opp. Jeg drøfter i et senere underkapittel hvordan uenigheten takles. Ut fra materialet har jeg ingen holdepunkter for å hevde at formidlingen av rettigheter, også svake gruppers og minoriteters, strider mot lærernes egne opparbeidede forståelsesramme. Hvis så skulle være tilfelle, artikulterer de ikke dette. Generelt gir de sterke signaler om at de ønsker å

videreformidle samfunnets syn slik det uttrykkes via undervisningsstoffet og i den offisielle forståelsen, og eventuelt egne divergerende personlige meninger holdes utenfor klasserommet.

4.5.2. Plikter, og pliktenes sammenheng med rettigheter

Rettighetene i staten er forhandlet fram via politisk relaterte nasjonale og internasjonale organisasjoner, og er noe vi får og kan gjøre oss bruk av. Dersom vi er uenige i rettene, for eksempel for minoriteter eller svakere grupper, som beskrevet fra klasserommet i forrige underkapittel, kan vi i et demokrati fritt artikulere uenighet i dem, men de må eventuelt endres via politiske prosesser eller gjennom organisasjoner. Man kan si at de er uomtvistelige så lenge de er nedfelt i lovverk. Lovene og reglene som omtaler våre retter, skal følges. Når det gjelder pliktene i et samfunn, deles disse i to. Som omtalt i teoridelen, er det visse plikter som følger med rettighetene. Dette er plikter som ikke er forhandlingsbare så lenge de er nedfelt i lovverket. Disse pliktene gjelder, som for rettighetene, for alle borgere i samfunnet, mens noen plikter gjelder for enkelte grupper, ofte som en del av myndiggjøring eller empowerment. Noen av disse pliktene ses av noen som samfunnets ønske om å kontrollere eller disiplinere borgerne. I min sammenheng her er voksne innvandreres rett og plikt til å delta i norskopplæring med samfunnskunnskap et eksempel. I tillegg til dette er det nå også innført plikt til å avlegge prøver med sanksjoner dersom disse ikke består. Andre plikter kan beskrives som mer uklare eller forhandlingsbare. Disse pliktene hører hjemme i den konservative modellen som vektlegger dydplikter, og i de kommunitaristiske modellene av meget ulik art. Ulike former for *deltakelse* som en plikt blir her vektlagt. Jeg vil nå, som for rettighetene, se på lærernes holdninger til plikter av ulik art.

A. Lærernes egne meninger

Alle informantene mente at det var en selvfølge at alle borgere i staten må følge de vedtatte lovene og reglene som gjelder for samfunnet, for eksempel å betale skatt. Da blir det viktig, mente de, å gi god informasjon om disse lovene ved ankomst til Norge.

Samfunnskunnskapkurset er et middel for å oppnå dette. Jeg spurte om det å bruke sin stemmerett. Alle mente at det var viktig, og måtte anses som en plikt, men at dette jo er frivillig. De stemte selv, eller ”stort sett”, som en informant uttrykte det. Alle bortsett fra en av lærerne hadde norsk statsborgerskap. Jeg kommer mer tilbake til dette under behandlingen av temaet *deltakelse*.

Ann sier at det å *delta* i samfunnet er en viktig plikt. Her snakker hun om undervisningssituasjonen, men jeg tolker det som hennes egen mening i forhold til temaet plikt også:

Hva betyr det å være borger i et samfunn? Jeg bruker ikke ordet borger nå i klassen. Jeg bruker ”medlem”. Hva betyr det da å være medlem? Så da bruker jeg eksemplet at hvis du er medlem i en klubb.... Da er du interessert i det, det er noe du skal få ut av det, men du gis også oppgaver for at det skal fungere. Å være passiv, da..... du må delta, det er en av pliktene.

Her bruker Ann metaforen ”medlem i en klubb” for å beskrive en borger i et samfunn. Dette gjør hun for å illustrere at, som i klubben, hvor det er selvfølge at vi bidrar fordi vi brenner for det som skjer der, er det også en selvfølge at vi bidrar til samfunnsfellesskapet. Kim beskriver dette på en annen måte med metaforen ”å eie et hus”.

Jeg mistet alt mulig [da jeg reiste fra hjemlandet mitt]. Og dette nye landet [Norge] har tatt ansvar for meg. Da er målet mitt å være like ansvarlig som staten. (.....) Hvis du *leier* et hus, tar du ikke vare på det. Jeg bryr meg ikke om det. Men hvis det er huset *mitt*, tar jeg vare på det. Jeg maler veggene, jeg gjør alt mulig. Og jeg tenker sånn at de flyktningene som kommer hit, må få denne følelsen så fort som mulig, at det er mitt hus.

Begge, slik jeg ser det, er her inne på den nære sammenhengen som de oppfatter det er mellom rett og plikt. I et samfunn som gir oss positive rettigheter, er det vårt ansvar å gi noe tilbake til dette samfunnsfellesskapet. Metaforene ”medlem” og ”å eie et hus” beskriver også hvordan Ann og Kim tenker at samfunnet vi er bosatt i, er noe jeg skal føle sterk delaktighet i og ha et personlig ansvar for. Dydssiden fra den konservative modellen og deltakelsessiden fra de kommunitaristiske modellene trer her fram, anser jeg. Flere av informantene omtaler pliktene i samfunnet på en måte som, etter mitt skjønn, kan minne mye om elementer fra det konservative synet på den enkeltes moralske forpliktelse i medborgerskapet. De problematiserer i liten grad de individuelle mulighetene man har for å utføre sine plikter ut fra sosioøkonomisk bakgrunn for eksempel. Et eksempel, slik jeg oppfatter det, er når Brenda sier dette:

Det er veldig viktig å snakke om plikt først! Så kan man snakke om rettigheter. Du kan ikke si: ”Jeg har rett til det og det.” Gjør din plikt først...

Kim omtaler en form for plikt slik:

Å bare sitte hjemme gir deg ofte psykiske problemer. Derfor tror jeg at vi må ha et litt ekstra press. Dytte hverandre for å gå videre. Vi må oppmuntres til å gå på jobb. Dette sier han i sammenheng med uttalelsen over da han uttrykte at støtteordningene ikke måtte bli så gode at det var mer økonomisk lønnsomt å være uten arbeid enn å ha jobb. På

denne måten er han da opptatt av at samfunnet ikke må passivisere innbyggerne gjennom rettighetene. Ansvaret legges både på staten og på den enkeltes moralske initiativ, slik han var inne på når han omtalte at samfunnsmedlemmene måtte oppfatte Norge som *sitt* hus.

Å lære seg norsk er, som omtalt i forrige underkapittel, oppfattet av alle lærerne som en grunnleggende plikt som et middel for å oppnå samfunnsdeltakelse, og de mener derfor dette bør være obligatorisk.

Når det gjelder plikten til å delta i arbeidslivet for å bidra til velferdssamfunnet, er det enighet blant alle lærerne om at dette, generelt sett, bør ses på som en plikt. ”Når det gjelder plikt... som vi snakket om. Det er viktig å være pliktig! Arbeidsplikt for eksempel,” sier Cathy. Derimot, når det kommer til om de forhandlingsbare, tykke pliktene, bør medføre sanksjoner fra staten hvis de ikke følges, er det enighet blant informantene om at man ikke kan tvinge denne type plikter på den enkelte. Ann:

Det er viktig å kreve. (.....) , men man kan ikke tvinge noen. Hvis du gjør det, har du tapt på en måte. Folk må ønske å bli en del av det norske samfunnet. (.....) Men hvordan du kan tvinge folk til å bli ordentlige statsborgere, det vet jeg ikke. Men jeg hører at de skal innføre det og det, [snakker blant annet om de obligatoriske statsborgertestene.] nei, jeg tenker..... slutt med det!

Jeg mener å se at informantene oppfatter at selv om de ser borgernes plikt til å bidra og delta i samfunnet som en moralsk plikt, oppnås ikke dette ved innføring av ulike sanksjonstiltak fra statens side, som for eksempel omtalt i nyliberalismen i teoridelen. Insentivene til deltagelse må gå ad andre veier. Hvilke andre veier informantene ser på som viktige, kommer jeg tilbake til i kapittelet om deltagelse.

Brenda, som gjennom hele intervjuet var opptatt av barnas plass i medborgerskapet, sier dette om våre plikter som foreldre:

Når det gjelder plikt.... Jeg er veldig opptatt av barn og familie. Jeg tenker fra mine egne erfaringer. Man må tenke på de pliktene man har som foreldre. Sende med riktige klær for eksempel.

Her ser jeg igjen at hun også er opptatt av våre moralske forpliktelser, her i forhold til barn. I denne sammenheng snakker hun også om våre samfunnsplikter, arbeidsplikt og det å følge lover og regler i samfunnet.

Jack snakker, som flere andre av lærerne, om våre plikter til å bidra med deltagelse i lokalsamfunnet gjennom barna:

.... men når du har barn i skole eller i fritidsaktiviteter, må du delta. Du må gå på dugnader, bidra sportslig eller administrativt [i fotballklubben]. Integreringen blir sterkere når du får barn her. (.....) Jeg selv er fotballtrener på XXXX [navn på det lokale fotballaget i nærmiljøet]. (.....) Jeg synes det er viktig å bidra. Når du sitter med min bagasje og hører at laget ditt trenger en fotballtrener, er det en skam, synes jeg, å ikke bidra. Det er synd at man går glipp av sånt som det der. Det er gøy, og jeg er ikke der for å få penger.

Her rører Jack ved flere sider ved pliktbegrepet. Han sier, som Brenda, noe om plikten ovenfor sine barn, å *delta* der de deltar og være en aktiv, ansvarlig forelder. Dessuten sier han noe om plikten til å delta i lokalmiljøet som et samfunn på mikronivå, og dermed plikten han føler *fra* dette samfunnet. I tillegg mener han også at han her nå kan bidra ved å gjøre bruk av sine tidligere kunnskaper og sider ved sin identitet fra sitt tidligere liv i hjemlandet. Han er nå kommet så langt i inkluderingsprosessen at han er i stand til dette. Hans identitet som far, en person med en annen kulturell bakgrunn og hans kunnskaper i fotball, er årsaker til at han sterkt føler at denne deltakelsen er noe han er forpliktet til å gjøre. Han har foretatt en reise, fra å føle seg identitetsløs og uten mulighet til deltakelse ved ankomst til Norge, til nå å kunne bidra aktivt og gjenvinne noen av sine identiteter fra hjemlandet.

Til sist her vil jeg drøfte en form for pliktfølelse som kommer utenfra, utenfor Norges grenser, nemlig fra hjemlandet, eller fra kulturelle oppfatninger i deres egen kulturelle krets både her i Norge og i hjemlandet. Både Jack og Brenda snakker om dett ut fra ulike innfallsvinkler. Jack:

.... men vi har også forventninger fra det samfunnet vi flyttet fra. Jeg kaller disse forventninger, ikke plikter, for du *må* ikke. Det kan være tøft.

Jack utdypet ikke hva disse forventningene besto i, og jeg ga ham heller ikke mulighet til det. Hans skiller mellom forventning og plikt, tenker jeg sier noe om de tynne pliktene som han betegner som plikter, mens han med forventning tenker på de tykke pliktene. Og det er i noen av disse tykke pliktene vi som borgere kan komme i moralske dilemmaer. Her har vi plikter som påføres oss utenfra, fra betydningsfulle andre, som vi av ulike årsaker føler det som problematisk å følge. Slike plikter fra vårt nære miljø kan være pålegg om å lykkes i ulike spesifikke høyt verdsatte yrker fra våre omgivelers side. Det kan også innebære et press om å hjelpe familien via økonomiske bidrag eller praktisk støtte. En annen av lærerne snakker om en annen forventning fra sin kultur. Hun snakker om hvordan hun har tatt det personlige valget å ikke bære hijab, selv om presset har vært der.

For barna mine er det viktig at de skal kunne velge. Når du ser en ting, så kan du velge vei. Jeg kan ikke si: Du skal bruke hijab fordi det er din kultur. Du velger hvilken mat du spiser.... Men å bli kjent med ulike kulturer, det er viktig! Da kan du velge.

Denne læreren har stått i denne konflikten som er beskrevet ovenfor. Hun har tatt sitt valg som ikke har vært en enkel prosess, slik hun beskriver det andre steder i intervjuet.

Hovedargumentet hennes er at hver enkelt, som selvstendige individer, må foreta sine valg. Dette er noe hun også vil overføre på sine barn. Dette er igjen et eksempel på at de tykke

pliktene av flere av lærerne ses på som noe vi har rett til å velge ut fra vårt individuelle ståsted.

B. Lærernes undervisning og forhandling med erfaringene

Jeg tolker lærernes uttalelser dit hen at deres meninger om pliktene gjennomsyrrer deres undervisning. Forhandlingen gir seg dermed utslag i at det de forteller om undervisningsinnholdet, har elementer fra deres egne erfaringer. De er samtidig også her lojale mot det læreplanen signaliserer at de skal formidle, men jeg ser samtidig at deres meninger farges av måten dette blir formidlet på. Jeg vil i det følgende gi noen eksempler fra materialet som jeg mener illustrerer dette.

Alle lærerne understreket at deltakelse i samfunnet på ulike nivå var en essensiell plikt. Ann understreker for eksempel også ovenfor sine elever at å komme inn i arbeidslivet er en plikt, samtidig som hun uttalte at dette ikke er noe man kan tvinge noen til. Jeg vil henviser til hennes ovenfor omtale av "klubben" som en metafor for et aktivt deltakende medlemskap i samfunnet. Denne metaforen bruker hun ovenfor sine elever, sier hun: "Så når jeg bruker [ordet] "medlem" [i klassen], bruker jeg eksemplet hvis du er medlem i en klubb." Hun sier også:

Jeg er veldig opptatt av stemmerett og at vi bruker den stemmeretten vi har. Mange sier at de gjør ikke det... det er ikke noen vits..... Så går jeg alltid tilbake til det med kvinners rettigheter, at vi ikke bare kan kaste det bort....

Både stemmerett og kvinners genuine rettigheter er framforhandlede rettigheter som gis borgerne. Ann jobber i sin undervisning med å overbevise deltakerne om vi har en plikt til å gjøre oss aktivt bruk av disse rettighetene. Hennes arbeid med dette henger sammen med hennes egen oppfatning om at disse rettighetene er viktige for oss som borgere og individer. Hun ser for eksempel kvinner som har problemer i ekteskapet, og i eksempelet med kvinnen hun hjalp til advokatbistand, omtalt i forrige underkapittel, var det viktig for henne å gi deltakeren praktisk hjelp til å gjøre seg bruk av sine rettigheter som kvinne i Norge.

Brenda var, som alle de andre lærerne av den oppfatning at å lære norsk var en plikt for alle samfunnsmedlemmer. Som omtalt over, forteller hun at hun også er opptatt av å viderebringe dette til sine deltakere: "Vi snakker om utdanning og arbeid. Jeg sier da: Ja, men språket er viktig! Lær deg norsk, så får du muligheten til å jobbe!" Hun forteller også i klassen at det er viktig å følge de skrevne lovene og reglene i samfunnet, inkludert skatteplikten, noe som er helt i tråd med hennes uttalte meninger.

Jack nevner blant annet at han stresser overfor deltakerne viktigheten av å ta utdanning, også utover den lovvedtatte utdanningsplikten:

Utdanning og kompetanse er nummer 1. Utdanning er viktig å fortelle om i klassen, og fortelle at veien til integrering her i landet går gjennom skolen.

Her sier Jack i samme setning at han både mener dette selv, og at han derfor ser det som viktig å undervise om det. Jeg ser igjen hvordan egne meninger og undervisningsinnholde farger hverandre. Han snakker også i klassen om mer usynlige plikter i det norske samfunnet. Her nevner han dugnad som et eksempel. Dette er en uuttalt plikt som forventes av oss her i Norge i lokalmiljøene og interesseorganisasjoner. Han ser det som viktig å gi informasjon om denne type plikter også. Kim forteller også i klassen om arbeid og utdanning som plikter, selv om de ikke er nedskrevet i lover.

Både Jack og Cathy forteller fra undervisningen om diskusjoner som kommer opp når de forteller om skatteplikten: Jeg vil her ta som eksempel det Cathy forteller:

De på kurset er opptatt av skatten og vil vite hvor mye vi skal betale. De reagerer på det, og sier at de som gir, de tar!

Etter dette forteller hun om deltakere på kurset som kommer fra land der tilliten til statsapparatet ikke er tilnærmet så stort som i Norge. Statistikk viser at den norske befolkning sett under ett har en stor tillit til staten og at skattenivået aksepteres av majoriteten fordi man har en tillit til at man blir hjulpet og får støtte dersom man trenger det. Flere av hennes deltakere var plaget av et statsapparat hvor innbyggerne anser det er utstrakt korrupsjon, og hvor man ikke opplever nytteverdien av skatten man betaler. Cathy kjenner til deltakernes bakgrunn og har større forutsetninger for en diskusjon som tar utgangspunkt i deltakernes forståelse, noe som en lærer oppvokst i en norsk forståelse vil ha større vansker med. Hun sier at hun er opptatt av å ikke dømme deres meninger som moralsk mindreverdige, men tar utgangspunkt der de er for på denne måten å utvikle ny forståelse. Dette kommer jeg tilbake til når jeg omtaler den kollektive læringen i de neste underkapitlene, deltakelse og identitet.

Oppsummering

Lærerne uttaler å sette pris på de formelle rettighetene samfunnet tilbyr både generelt og for utsatte grupper og minoriteter. De formelle rettighetene understrekes i den liberale forståelse av medborgerskapet. De sammenligner det norske samfunns rettigheter med land de kjenner både i sitt eget hode og i samtaler i klassen. En informant mente staten burde vurdere å gi

nye innvandrere en rett til en form for jobb for å skape deltakelse og lette inkluderingen, mens en annen informant mente staten burde være oppmerksom på at de sosiale rettighetene ikke ble for gode så det ikke lønte seg å jobbe.

De tynne pliktene er sammenbundet med rettighetene i den liberale tradisjon, mens de tykke pliktene har stort fokus i det konservative medborgerskap og hos kommunitaristene av ulike retninger. Her kommer det moralske – og følelsesaspektet inn i stor grad. Å følge lover og regler som bærer preg av å følge de tynne eller lovvedtatte pliktene, var sett på som en selvfølge av lærerne. Alle mente at det var en form for plikt å bli økonomisk selvforsørgende, men at tvang ikke er den rette veien å gå. Å bruke sin stemmerett er en plikt, mente de. Generelt sett mente lærerne at deltakelse i samfunnet må anses som en plikt. Dette ble også artikulert i undervisningen. Flere av lærerne satte også fokus på barnas selvstendige rettigheter i familien. Å lære norsk så alle som en plikt og som et redskap for deltakelse i samfunnet. Plikt og rett må ses på som uatskillelige enheter, og å utføre dem er en del av å føle et medansvar for samfunnet, understreket flere. To av informantene kom også inn på forventningene som ble stilt fra deres egen kultur i Norge og i hjemlandet. En av informantene la her vekt på plikten og retten vi har til å stå for egne valg. Jeg tolker inn en bred overensstemmelse mellom lærernes meninger og det som formidles i undervisningen. Lærerne som kjenner deltakernes bakgrunn, har en stor fordel ved at de kan ta utgangspunkt i denne og sine egne tidligere oppfatninger når nye forståelser skal forhandles fram.

4.6. Deltakelse i samfunnet og deltakelse gjennom deliberasjon i klasserommet

Delanty (2002) hevder at deltakelsesaspektet i for liten grad kommer til syne i de liberale medborgermodellene. I den konservative modellen og i de mer populistiske formene for kommunitarisme, der nasjonale verdier anses som det samlende element, anses blant annet det å delta i den økonomiske produksjonen som et sentralt element i deltakelsen i samfunnet. Dette synet på arbeid som sentralt for deltakelsen, deles av lærerne med en del forbehold, som omtalt over. Jeg vil nå analysere hvilke andre former for deltakelse som kommer fram i lærernes erfaringer og meninger om deltakelseselementet i medborgerskapet. I avsnittet om lærernes undervisning vil jeg blant annet også omtale en konkret form for deltakelse som finner sted i det avgrensede klasserommet, samtale gjennom deliberasjon. Dette er et tema som også ble omtalt i teoridelen.

A. Lærernes erfaringer og meninger

Som vist tidligere, opplevde lærerne ved ankomst til Norge den manglende deltakelsen i samfunnet som til dels traumatisk. Som et middel for å oppnå økt deltakelse i samfunnet, har jeg også omtalt lærernes syn på læring av norsk språk som et sentralt middel for å få muligheter for å kunne delta. Jeg har også vist hvordan lærerne oppfatter det å delta som en viktig plikt for en borger. Alle deltakerne mente også at å delta politisk, i det minste i valg, må anses som en deltakerplikt. En av informantene forteller også at han gjennom sin tidligere rektor ble engasjert i en lokal politisk gruppe. Alle deltakerne understreker dessuten på ulike måter betydningen av det å opparbeide seg et nettverk i samfunnet. Alle fikk, som mange norske samfunnsborgere, jobb via sitt tidlige nettverk. Dessuten er nettverk viktig for å ha et sosialt liv, hevder de.

Én spesiell form for deltakelse understrekes imidlertid slående sterkt av alle lærerne: Deltakelsen i det lokale miljøet. Ann sier:

... men jeg husker første gang jeg følte meg komfortabel i Norge. Det var fotballkamp med barnet mitt. Da ble jeg inkludert. Jeg ble sett på som moren til barna mine. Jeg så opp på den lista, og jeg så navnet mitt på den lista, at jeg skulle kjøre noen. Jeg husker det.... ååå ... nå er jeg inkludert! Det var det første (.....) men å bli inkludert, det var gjennom skole og fritidsaktiviteter til barna. Det var veien for meg.

Her tenker jeg at Ann uttrykker flere ting rundt deltakelsens betydning for medborgerskapet. For det første sier hun noe om deltakelsens nære vekselvirkning med inkluderingsprosessen. Fra å være den deltakerløse person som jeg beskrev i innledningskapitlet i analysen, hadde hun engasjert seg i barnas lokale fotballklubb, og sagt seg villig til å delta i kjørelaget. Da hennes navn kom på lista, opplevde hun seg som en selvstendig person som ble regnet med. Denne første opplevelsen av å bli inkludert var så sterk at den sitter spikret i hukommelsen mange år etter. For det andre forteller det at hun ser på deltakelsen på det lokale plan, skole og fritidsaktiviteter, som den viktigste arena for deltakelse, viktigere enn arbeidsdeltakelsen, sier hun et annet sted i intervjuet. Jeg ser også på sitatet over som et eksempel på at deltakelse er en toveis prosess. Ann følte seg inkludert gjennom at trenerne tok henne med på kjørelista. Brenda uttrykker det slik om lokalmiljøets betydning for deltakelsen og dermed også følelsen av å være inkludert:

Nå bor jeg i et lokalmiljø her i byen. Jeg har kontakt med en eldre person i nabolaget. Barna mine er på fotballtrening, og vi har fester der. (...) Det var vanskelig i starten, men når du har fått språket, så har du folk rundt deg hele tida. (...) Vi har festival og dugnader. Da føler jeg meg inkludert!

Fire av informantene understreker også hvordan barnas aktiviteter og deltakelse i lokalmiljøet har vært avgjørende for informantenes egen deltakelse og opplevelse av å bli inkludert.

”Integreringen blir sterkere når du får barn her,” sier Jack. Videre sier han:

Jeg ser på integrering som å delta i arbeidslivet, å delta i aktiviteter i det nære miljøet, å bidra med dine kompetanser.. Det er ikke det at jeg har ti norske menn som jeg går og drikker øl sammen med. Det finnes nordmenn for eksempel som har venner, de går ut, drikker øl sammen, men de *bidrar* ikke. Er de integrert da? Hva får samfunnet av dem?

Her rører Jack ved at integrering for ham ikke er antall norske venner, men i hvilken grad man som medborger bidrar til samfunnets beste. Her trekkes igjen inn pliktsiden, i form av å være aktivt bidragende i deltakelsen, som omtalt ovenfor i underkapitlet om plikt. Kim omtaler dette som ”å ta ansvar for samfunnet”.

B. Lærernes undervisning

I gjennomgangen av teori om undervisning i medborgerskap understreket blant annet Rawls (1996 i Stray, 2009) at deltakelse i undervisning i medborgerskap skal forberede deltakerne til mulighet for deltakelse i samfunnet. Det vil så være hver enkelts ansvar og valg hvorvidt de vil delta og på hvilke arenaer. Brenda er en lærer som var opptatt av dette:

[Samfunnskunnskapkurset].. bør være obligatorisk. For hvis vi skal bygge et samfunn fremover, må alle være med! Du kan ikke si: Du må ikke være med på kurset, for hvordan skal vi da kunne hjelpe... og få informasjon?

Jeg tolker Brenda dit hen at hun ser kurset som ett av flere midler til å sette deltakerne i stand til senere å ha mulighet for aktiv og forpliktende deltakelse i samfunnet. I motsetning til Rawls (ibid.) er lærerne av den oppfatning at deltakelse er en moralsk plikt for en medborger for i fellesskap å kunne danne samfunnet. Som eksempel refererer hun til hvordan hun har samtaler med deltakerne om temaer som demokrati, kvinners rettigheter i ekteskapet og hvorfor vi betaler skatt:

Hvorfor skal vi betale skatt? [spør deltakerne]. Det spørsmålet får jeg. Jeg tar eksemplet: Hvis du går til legen.... Legen får mer enn du betaler... staten betaler resten... så sånne ting...

Her rører Brenda ved at gjennom diskusjoner rundt rettigheter og plikter i det norske samfunnet, som kan være nye og ukjente for deltakerne, oppnås nye begynnende forståelser av betydning for deltakelsen, for eksempel i å delta med å betale skatt som i dette konkrete eksemplet.

I samtalen med lærerne kom det klart fram at ren enveisformidling fra lærerens side bare var et lite element i klasserommet. Alle lærerne gav mange eksempler på hvordan hvert element i formidlingen av det norske samfunnssystemet ledet til bred diskusjon og til tider dype uenigheter, både deltakerne imellom, og uenigheter i forhold til lovene, reglene og forventningene fra det norske samfunnet. Alle lærerne understreket viktigheten av at uenigheten kom opp til overflaten. Her henviser jeg til Rows (2000 i Stray, 2009) affektive undervisningsmodell der evnen til å innta andres synspunkter kultiveres. Dessuten snakker Lillegaard (2002) og Taylor om at demokratiets kraft i det demokratiske flerkulturelle samfunn ligger nettopp i det deliberative. Kurset kan, slik jeg ser det, på denne måten forberede deltakerne på den diskusjonen som, i alle fall ideelt sett, også burde finne sted i det åpne kollektive samfunnsrommet. Cathy uttrykte seg slik:

Når vi snakker om likestilling for eksempel, kan de si at her bestemmer kvinnene for mye.... Da sier jeg at ja, ... det er deres mening. Vi får jo diskusjoner med motsatte meninger. Kvinnene kan jo være mot mennene når vi snakker om likestilling, men jeg ser diskusjon som bare positivt.

Som flere av de andre informantene, ser hun diskusjonen som et sentralt og positivt element i undervisningen blant annet fordi dette gjør at de ulike meningene i klassen kan diskuteres og derigjennom skape nye forståelser. Videre sier hun:

Når vi snakker om likestilling... da må jeg passe meg litt.. fordi jeg vil ikke komme med mine egne tanker og mitt syn. Jeg vil fiske fra dem, liksom, ha fra deres tanker. Jeg vil ikke sammenligne... Jeg ser at da blir de ikke glad, liksom ...

Her ser jeg et eksempel på to forhold, mener jeg. For det første er Cathy opptatt av å ta utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer og meninger i diskusjonen, ikke det norske samfunns offisielle syn. Ellers kan deres egne meninger komme i bakgrunnen og ses på som mindreverdige i forhold til det syn som artikuleres gjennom lærestoffet. Dette vil i så fall hindre en åpen diskusjon i en trygg atmosfære. For det andre understreker hun at hennes egne oppfatninger ikke skal komme fram. Alle informantene er generelt opptatt av sin rolle som nøytrale formidlere av det offisielle samfunnssynet etablert i lover og regler og i lærestoffet. Samtidig mener de det er essensielt at deltakernes egne erfaringer og meninger kommer fram, og at dette må være utgangspunktet for at nye forståelser hos den enkelte kan oppstå. Hennes metafor om ”å fiske” beskriver denne holdningen godt, mener jeg.

Brendas uttalelse kan tjene som eksempel på lærernes syn på uenighet som noe grunnleggende positivt, og at det er uenigheten som bringer oss som samfunn videre og har potensial i seg til å skape endring:

[Uenighet].. må vi ha. Forskjellighet og rom for diskusjon. Det betyr ikke at du skal fjerne dem som er uenig med deg. Tvert imot: Det skal respekteres og forstås. Ikke si: Du tar feil! Jeg tror det er veldig viktig å ha forskjellig mening. Det blir ikke demokrati uten.

Her sier Brenda også noe om uenigheten som en grunnleggende bestanddel for demokratiet, noe som også understrekes i modellene for medborgerlig republikanisme. Disse modellene omtales av Delanty (2002) som de grunnleggende demokratiske retningene innen medborgerskapsmodellene der deliberasjon er et grunnleggende element.

Flere av lærerne beskriver også hvilke utfordringer sterk uenighet i gruppen kan skape, og hvordan de forholder seg til dette når det oppstår. Ann for eksempel fortalte om dette dilemmaet i sammenheng med diskusjonene som oppstår rundt homofiles rettigheter. Hun velger etter en åpen diskusjon med til dels meget negativ omtale av homofile personer med å henvise til hva norsk lov sier. Jack opplever også samtaler rundt dette temaet som problematisk til tider:

Det er vanskelig. (...) Vi avslutter samtalen med å si: Vi lever i et demokratisk samfunn... sånn er det her. Du gir på en måte klar beskjed: Hvis du ser to menn som kysser hverandre, begynner du ikke å kaste stein. (...) Det er umulig å bli enige om alt. (...) Det som skaper konflikt, er det at når jeg ikke er enig med en gruppe, i stedet for bare å akseptere det, så prøver de på en måte å tvinge deg til å bytte. Det er sånn konflikter skapes. Derfor må man godta at det aldri kan bli enighet om alt. Men vi må leve sammen for det.

Jeg tolker det slik at Jack også gjerne avslutter uenighetsdiskusjoner med å henvise til reglene som nå er etablert i det norske samfunnet. Denne strategi er et gjennomgående inntrykk fra de andre informantene også. Samtidig gir Jack deltakerne en forståelse av at det norske demokratiet ønsker og aksepterer uenighet om reglene. Uenigheten skal artikuleres, men ikke på en slik måte at det fører til vold eller personlig trakassering av dem vi er uenige med. Jeg ser dette som et eksempel på hvordan diskusjonen kan være en undervisning om demokratiet i praksis med ytringsfrihet innen visse rammer. Dette igjen er også et bilde på hvordan deliberasjonen i klasserommet er en aktivitet som kan tas med i diskusjonene mellom ulike grupper også utenfor klasserommet. Informasjonen fra intervjuene gir meg imidlertid for lite grunnlag for å si noe sikkert om hvordan til dels sterke uenigheter med norske offisielle regler og syn takles i klasserommet. Jeg har få fortellinger fra informantene om at de omtaler bakgrunnen for enkelte lover, for eksempel i forhold til barneoppdragelse uten korporlig avstraffelse, med ny forskningsbasert viten om barns psykologiske utvikling.

Flere av lærerne beskriver også hvordan de oppfatter diskusjonene i klasserommet som en startfaktor på en begynnende prosess som kan føre til nye holdninger hos deltakerne. Brenda omtaler dette slik når hun snakker om ulike diskusjoner som foregår i klasserommet:

”Ikke endre holdninger da, men å komme inn i en tankeprosess...” Kim sier dette i sammenheng med Norges behandling av eldre med hensyn til syke - og aldershjem:

Og det kommer til diskusjon... nei, det er feil og sånne greier, men svaret er: Ja, men bare vent litt, så vil du få bedre forståelse for systemet.(.....) Og jeg har fått besøk av mine gamle elever, og de sier: - Ja, Kim, nå skjønner jeg hva du mente, men i begynnelsen var det helt fjernt for meg, ikke sant? (.....) Og jeg tror jeg må gi dem litt tid. For jeg skjønnte mange ting etter fem til ti år! Det tar tid, ikke sant?

I tillegg til at nye forståelser anses som en prosess, signaliserer Kim, slik jeg ser det, og det takket være sin egen bakgrunn og den prosessen han har gjennomgått, en ydmykhet og forståelse av at det norske samfunns offisielle forståelser og ordninger bare er en av flere mulige forståelser. De fleste informantene som kommer fra, eller har kjennskap til sitt opprinnelige samfunns syn, mener jeg vil ha et annet utgangspunkt for å forstå dette, og at dette er noe som de aktivt formidler i undervisningen. På samme tid er de seg selv bevisst som formidlere av lærestoffet.

C. Forhandlinger mellom egne meninger og undervisning

Lærernes erfaringer om egen vei mot deltakende individer kommer i mitt materiale til syne ved deres tidligere omtalte holdninger og uttalte undervisning om deltakelse som en plikt. Dette ble omtalt i forrige underkapittel. I forhold til deltakelse gjennom deliberasjon i klasserommet, og dette som en modell for forholdet til uenighetsdiskusjoner i det daglige liv etter kurset, beskriver lærerne sine egne erfaringer i inkluderingsprosessen som en ressurs for egen undervisning. ”Jeg tenker 100 % annerledes nå enn da jeg kom til Norge,” sier Kim.”Og jeg må gi dem litt tid.” Jeg vil her bare trekke fram et eksempel fra materialet som jeg mener illustrerer det ovenstående. Cathy sier:

Det blir kollisjoner i meninger når vi kommer til barn og familie! Vi snakker om forskjellighet der barneoppdragelse ... Det tok noen år for meg ogetter noen år begynte jeg å forstå at man ikke skal slå barn... Det kom inne i meg at man ikke skal slå .. og når jeg ser nå at noen der nede slår barn, får jeg vondt inne i meg, liksom... Så det går an!

Dette sitatet synes jeg illustrerer godt respekten Cathy har for andres syn – hun har innehatt dette synet selv. Dessuten forteller hun på en levende måte hvordan en ny forståelse for barneoppdragelse er blitt internalisert, men at dette er noe som tar tid. Hun beskriver også hvordan hun forhandler mellom tidligere meninger og sine nåtidige, og hvordan dette er en ressurs for hennes egen undervisning. Nye forståelser, noe som gir seg utslag i nye identiteter, behandles i neste underkapittel.

Oppsummering

Deltakelsen står sentralt i lærernes egne erfaringer av veien til inkludering i samfunnet. Å få et arbeid ses som en del av denne deltakelsen, men deltakelse i lokalmiljøet, også gjennom barna, er vel så viktig for å føle seg inkludert, mener de. I den medborgerlige republikanismen (Delanty, 2002) ses deltakelsen i det lokale, og da spesifikt i lokaldemokratiet, som sentralt for medborgerskapet. Spesielt i Delantys (2002) postnasjonale medborgerskap anses det lokale oppholdsstedet som grunnlag for deltakelsen i sosiale grupperinger.

Videre la de fleste informantene vekt på det enkelte individs plikt til å delta. Et sentralt middel her er alles plikt til å lære norsk, mente de. Å delta politisk ble av de fleste informantene innskrenket til det å delta i valg. Her trer etter mitt syn den konservative medborgerskapsmodellen sterkt fram.

Samtidig understrekes det av lærerne at deltakelsen er en toveis prosess som ikke bare avhenger av individet selv. Lokalsamfunnet må på ulike måter møte individene. Dette kommer klart til syne i den deliberative deltakelsen i klasserommet. Uenighetene her aksepteres, ses på som noe positivt og forstås av lærerne, mye takket være egen bakgrunn og reise mot nye forståelser. Dette gjør også at lærerne ser at de norske offisielle forståelser bare er en av flere alternative muligheter for å forstå samfunnet. Ut fra egne erfaringer peker en av lærerne på at nye forståelser og meninger er noe som utvikles over tid, og ikke er noe som kan læres kun via faktainformasjon. I undervisningen mener jeg at lærerne holder egne oppfatninger i bakgrunnen og signaliserer gjennomgående en pliktfølelse for å formidle det de oppfatter som signaler fra norsk lovverk.

Delanty (2003) mente at en horisontal form for medborgerskapsundervisning, læres best i uformelle kontekster. Dette kan minne om tilnærmingsmåten hos lærerne idet forståelser utvikles over tid i aktiv deltakelse i samfunnet. I den feministiske medborgerskapsmodellen skal maktgruppers posisjoner problematiseres. Denne form for medborgerskap ser jeg lite til i lærernes undervisning. De er mer opptatt av å forsvare vår samfunnsform, og problematiserer i mindre grad svake gruppers muligheter, for eksempel i forhold til det å komme inn i arbeidslivet. Et av unntakene er Brendas behandling av barnas rettigheter som selvstendige individer i demokratiet. Jeg mener å kunne se flere dilemma hos lærerne. På den ene siden har de en stor forståelse av deltakernes ståsted ut fra sin bakgrunn, dette basert i stor grad på egne erfaringer. På den annen side har de en sterk oppfatning av å ville formidle en entydig nasjonal definert oppfatning slik de tolker den gjennom læreplan og norsk lovverk. Dersom kurset oppfattes slik, kan det minne om den konservative kommunitaristiske modell, omtalt i teoridelen, der oppfatningen om én felles nasjonal

identitet står sentralt, og den dominerende gruppes idealer gjøres universelle. Likevel ser de at dialog i uenighet er den eneste farbare vei å gå. Jeg vil i neste hovedkapittel drøfte dette ytterligere.

4.7. Identiteter og nye forståelser

Denne avhandlingen gir intet bredt teoretisk bakteppe for identitetsbegrepet. Her har identitet vært omtalt slik det framtrer gjennom de ulike medborgerteoriene, spesielt i de ulike kommunitaristiske retningene. I denne omtalen mener jeg det kommer klart fram at identiteter oppstår i relasjon til andre og henger derfor nøye sammen med deltakersiden i medborgerskapet. Stray (2009) hevder jo at medborgerskapet dannes og konstitueres gjennom den politiske og sosiale kultur og er en del av identitetskonstruksjonen. Dessuten har også identitet en følelseskomponent (Oers m.fl., 2010), og jeg spør derfor lærerne om hvordan de føler, eller ser på seg selv i dag etter flere års opphold i Norge. Dessuten henger, slik jeg ser det ut fra medborgerskapsmodellene, identitetene sammen med vår utvikling av nye forståelser av samfunnet rundt oss. Dette kommer også klart fram i materialet fra intervjuene. Analysen av undervisningen vil jeg knytte til utviklingen av nye forståelser av samfunnet bygget på tidligere forforståelser. Nye forståelser anser jeg for å være et element for danning av nye identiteter som borgere i det norske samfunnet.

A. Lærernes erfaringer og meninger

Alle informantene beskriver hvordan identitetsutviklingen deres har vært, og er, en pågående prosess i løpet av den levde tiden i Norge. Identitetsutviklingen har også sammenheng med at de har utviklet nye forståelser både om seg selv og ulike sider ved samfunnet. Ingen snakker om én altomfattende homogen identitet, men sammensatte, eller multiple identiteter avhengig av tid, rom og sted. Ann sier:

... jeg har klart å skape *min* person på en måte. Jeg føler meg norsk, og jeg føler meg XXX [navn på fødeland]. Jeg kunne ikke eksistert i Norge uten å absorbere noe av det norske samfunnet.

Her beskriver hun sine identiteter med henvisning til nasjonenes navn, noe som også gjøres av de andre informantene. Dette innebærer blant annet måter å tenke på i forhold til samfunnsfenomener, men også språk og religion. Som et eksempel på sider ved identitetsdanningen alle informantene omtaler i større eller mindre grad, siterer jeg i det følgende Jack.

Når jeg er i XXX [navn på fødelandet], så føler jeg meg som XXX [navn på hjemlandets nasjonalitet]. Er jeg i mitt lokalmiljø her i byen, så oppfører jeg meg Da er jeg en XXX- gutt (navn på det lokale tettstedet). Er jeg på den norske skolen, så er jeg en norsklærer.....

Dette er, slik jeg tolker det, et eksempel på at identiteten hos ham og de andre informantene ikke er én, men er multipl og endrer seg etter hvor man befinner seg og i hvilken sosial setting. Tilknytningen til det lokale, som jeg også viste gjaldt i sterk grad for deltakelsen, er også sentral i identitetsdanningen. I den konservative kommunitaristiske modellen blir det, som beskrevet i teoridelen, understreket et behov for å utvikle én felles nasjonal identitet hos alle borgere i samfunnet. Statens oppgave blir da å lære og assimilere innvandrerne inn i denne enhetlige nasjonale kulturen. Habermas' diskursive demokrati, det feministiske - og det kosmopolitiske medborgerskap har derimot sin basis i multiple identiteter og uenighet og deliberasjon. Melucci (1996) beskrev identitetene som overlappende og sterkt forhandlingsbare. Denne forhandlingen mellom ulike identiteter beskrives slik av Jack:

Sist jeg var i hjemlandet mitt husker jeg en kveld hvor det var konflikt mellom meg og min familie fordi jeg tenkte annerledes. De sa at jeg var blitt alt for vestlig, men sånn er det bare... Å oppføre meg med to personligheter , ... det er bare slitsomt. Etter det norske synet på religion er jeg veldig religiøs. Men etter mitt hjemlands syn, er jeg... ikke vantro, men jeg er alt for åpen.... Jeg er meg!

To andre informanter nevner også spesifikt, som Jack, religionens plass innenfor identitetsdanningen, og at betydningen av denne også er gjenstand for forhandling avhengig av hvor man befinner seg. Han avslutter sitatet over med å ytre: "Jeg er meg!" Dette er, slik jeg tolker det, et utsagn som beskriver utviklingen av en personlig identitet, løsrevet fra de ulike fellesskapene. Han, som flere av de andre lærerne, definerer sin identitet til den universelle menneskelighet. Brenda sier dette slik:

....Så jeg har endret mye i forhold til meg selv... i forhold til min religion. De [personer fra hennes hjemland] sier: Du er norsk, men jeg tenker: Norsk??? Jeg er et menneske!..... Ikke noe kjønn kan beskrive meg, ikke noen religion, bare et menneske som prøver i god handling og holdning å få tilbake noe...

Brenda definerer seg selv som et unikt universelt menneske. Som alle de andre informantene beskriver hun hvordan hun forhandler mellom sine ulike identiteter. Hvilken vei denne forhandlingen tar er ulik for lærerne jeg intervjuet. Delanty (2002) hevder at flerkulturalismen kan stå i fare for å komme i konflikt med ønsket om et universelt medborgerskap. Jeg mener derimot å kunne se fra mitt materiale at denne faren ikke spores i mine intervjuer. Alle lærerne beskriver seg som tilhørende i flere kulturer, men har på sammen tid ikke problemer med å definere seg som "norske" også. Forhandlingene kan være utfordrende, men er noe som ser ut til å takles godt av dem. Denne utviklingen av multiple identiteter er ut fra teorien om

medborgerskap ikke noe som er særegent for innvandrerbefolkningen, men noe som er typisk i dagens globaliserte samfunn hvor grenser viskes ut. Derfor har identitetsbyggingen sitt grunnlag i det lokale i Delantys postnasjonale medborgerskapsmodell, noe som kom sterkt frem i lærernes omtale av deltakelse på det lokale nivå. Ut fra lærernes uttalelser finner jeg også støtte i Delantys utsagn om frikoblingen mellom nasjonaliteten og medborgerskapet. Identitetene har heller sitt grunnlag i individuelle valg og forhandlinger. Hos lærerne er det på samme tid tydelig at de er lojale og setter stor pris på det norske samfunnet.

B. Lærernes undervisning og forhandling med egne erfaringer.

I sin undervisning omtaler alle lærerne at utviklingen av nye forståelser må bygges på tidligere oppfatninger. De legger videre vekt på at nye forståelser ikke utvikles i løpet av det korte kurset, men ser kurset som en start på en prosess som tar tid og stadig pågår. Ann er inne på dette når hun sier:

Vi prøver å få til en samtale..... og da sier jeg: Hva mener du? Og så settes det i gang en prosess... Og vi snakker om demokrati i Norge... Hva betyr det for dem? At også barnet har selvstendige rettigheter... Det er vanskelig for mange å forstå.

Jack sier at han sammenligner norske forståelser og systemer med forståelsene for fenomenene i deltakernes opprinnelsesland:

Kanskje da jeg bodde i XXX (navn på hjemland), tenkte jeg at, ja, det er et demokratisk land. Men nå når jeg har opplevd et annet demokrati, så synes jeg at XXX langt ifra er et demokratisk land. Derfor synes jeg at vi må ha forskjellige perspektiver på begrepet.

Brenda sier det enda sterkere:

Og den kulturen jeg kommer fra, så føler jeg at demokrati er noe som ikke finnes i det hele tatt..... Jeg liker å grave litt! Å endre holdninger.... Å tilpasse til det samfunnet jeg er i Som jeg skal bo i på lang sikt..

Her mener jeg å se at lærerne bruker sine nye forståelser tilegnet gjennom deltakelsen i det norske samfunnet i undervisningen. De har tilegnet seg en genuin kompetanse gjennom sine identiteter som ”norske” og samtidig tatt vare på erfaringene og identitetene fra sin bakgrunn. Derfor kan de sammenligne og ha ydmykhet for at nye identiteter og forståelser er en prosess. Som omtalt i teoridelen, understreker også Delanty (2003) at undervisningen i medborgerskap handler mye om identitet og forhandlinger om denne i relasjon og deliberasjon, mest i handling. Derfor blir denne utviklingen en livslang prosess, sier han. Den, for en stor del,

kognitivt baserte undervisningen på kurset kan derfor kun fungere som en startfaktor for en videre utvikling som aktiv deltaker på ulike plan i samfunnet.

Oppsummering

Identiteter dannes og videreutvikles i en deltakende relasjon til andre. Informantene ser utviklingen av egne identiteter og utvikling av nye forståelser som en kontinuerlig livslang prosess. De beskriver alle å inneha multiple identiteter beskrevet ut fra etnisitet / nasjonalitet, religion, språk, arbeidsplass og sist, men ikke minst, lokalsamfunnet. Alle beskriver ulike måter og løsninger for å forhandle mellom identitetene, men flere av lærerne mener at de overgripende definerer seg som et unikt, men samtidig universelt menneske. Ingen i materialet beskriver en konflikt mellom sin flerkulturalitet og det universelle. Jeg har ellers vist at funnene støttes av mitt teorigrunnlag ut fra det diskursive demokrati og de kosmopolitiske og postnasjonale medborgerskapsmodellene.

4.8. Statsborgerskapet og testene

Analysen og den alt overveiende teori om medborgerskapet har hatt rolleaspektet som grunnlag. I innledningen og i omtalen om forskningen om undervisningen har jeg imidlertid også omtalt samfunnets regler, og nye regler, for innvilgning av statsborgerskap. Dessuten har jeg beskrevet hvordan en ganske entydig forskerstand stiller seg kritisk til tester i språk og samfunnskunnskap som et grunnlag for å kunne innvilges permanent opphold og statsborgerskap i vertslandet. Dette har jeg vist er en ny praksis som nå også innføres i Norge. Jeg minner om at blant annet Joppke (i Oers 2010) omtalte den pliktige testbaserte integrasjonen som liberale mål via illiberale midler. Dette ses av de fleste forskere jeg har lest som en påtvunget integrasjon. Målet er å lære ”dem”, det er noe ”de” må lære seg. I mine funn er det klar konsensus fra alle lærerne om viktigheten av samfunnskunnskap kurset, noe de selv skulle ønske de hadde hatt. De mener også at kurset fortsatt bør være en plikt å ta ut fra grunner jeg tidligere har beskrevet bredt. Avslutningsvis vil jeg referere noen funn fra materialet om lærernes meninger om eget statsborgerskap og om de nylig innførte testene. I den konkluderende diskusjonsdelen vil jeg problematisere samstemthet og eventuell ulikhet mellom funn og tidligere forskning og teori.

4.8.1. Statsborgerskapet

En av de fem informantene har valgt å beholde sitt opprinnelige statsborgerskap. En har dobbelt statsborgerskap, mens de tre andre er norske statsborgere. Det som er felles for alle er

imidlertid at de angir statsborgerskapet som en del av sin *identitet*. Det er to som fremhever deltakelsesaspektet som en viktig grunn i form av mulighet deltakelse i Stortingsvalg, selv om alle deltar i valgene ganske regelmessig. Flere nevner også det å inneha samme statsborgerskap som barnas som en sentral årsak til valget. Jack:

[Statsborgerskap] er viktig. Når jeg satser fullt og bruker alle midler for å etablere meg her, når jeg på en måte lærer barna mine at nå kommer vi til å tilhøre dette stedet her, så må statsborgerskapet være viktig. Det er egentlig tøft når man satser helt og fullt her, ikke sant?

På samme tid som flere uttaler at barna må være norske statsborgere, nevner Kim spesielt ønsket og behovet for å lære barna om sitt hjemlands kultur også. Her nevner han språket som sentralt, mens han samtidig forteller om barna som sier at de er norske. Her mener jeg igjen å se forhandlingene som finner sted mellom ulike identiteter. Når jeg spør Brenda om statsborgerskapet er viktig for inkluderingen, svarer hun:

... Jeg er inkludert i samfunnet når jeg ser på fotballkamper med barna mine. Vi har festivaler og dugnader, da føler jeg meg inkludert. Men statsborger, og du sitter hjemme.... Det er et papir.. Jeg synes ikke det er inkludering, men at du står på banen og heier, det er inkludering!

Her understrekes igjen et funn fra flere tidligere sitater: at medborgerskap og inkludering først og fremst handler om deltakelse i det lokale for informantene, noe som også er klart understreket av spesielt den kosmopolitiske og den postnasjonale medborgerskapsmodellen. Det er derimot essensielt å understreke statsborgerskapets sentrale betydning for identitetsfølelsen og – danningen hos informantene.

4.8.2. Testens rolle

Den obligatoriske testen som avslutter det 50 timers kurset er som sagt nå obligatorisk, men ennå ikke sanksjonsbasert. Som omtalt i innledningen foreligger det et forslag som antakelig blir vedtatt om at testen må bestå for å få innvilget permanent opphold. Det utarbeides nå en test i samfunnskunnskap på norsk som må bestå for å få innvilget statsborgerskap. Ingen av informantene var positive til en sanksjonsbasert test, men alle fulgte lojalt opp testene og omla undervisningen for å sikre at deltakerne skal bestå testen. Ann:

...regjeringen sier at vi må ha det og det, det er slik folk vil høre. Men hvordan du kan tvinge folk til å bli ordentlige statsborgere, det vet jeg ikke. Men jeg hører at de skal innføre det der [testene]..., nei jeg tenker: slutt med det! Det gjør ikke noe med folks.. med hvordan de tenker! Jeg tenker med et visst språknivå for å få norsk statsborgerskap. Jeg sitter med alfa- elever... da blir de aldri en del av dette samfunnet.

Ann anser forslagene som populistiske tiltak, og som noe som ikke vil bidra til økt inkludering, heller hemme den. For det første fordi testbasert kognitiv kunnskap ikke sier noe

om holdninger og grad av deltakelse. For det andre fordi testene bidrar til økte forskjeller for grupper med ulik kapital. Bekymringen for de som har liten eller ingen tidligere skolegang deles av de andre informantene. Dette synet støttes av blant annet forskningen til Van Oers m.fl. (2010) der de konkluderer med at testene heller fører til ekskludering enn til inkludering, og vil føre til en elitisering av befolkningen. Testene understreker også at integrering er en kognitiv prosess, sier de. Samtlige informanter understreker også at samtalen og diskusjonene er langt viktigere i kurset enn testen og øving på denne. Testen bidrar også til at undervisningen dreies mot kognitiv faktakunnskap. Derimot mener informantene at det er diskusjonene og samtalene som er den sentrale verdien i kurset.

5. Refleksjon

I dette kapitlet vil jeg innlede med å referere til det jeg vurderer som mest sentrale funn fra analysedelen ut fra lærernes syn på medborgerskap, undervisningen i samfunnskunnskapkurset og lærernes forhandlinger. Jeg velger å legge vekt på funn som jeg generelt anser som utgangspunkt for bidrag til forskningen om temaet for avhandlingen. Funnene vil samtidig bli drøftet opp mot teorien og forskningen det refereres til i avhandlingen. I min omtale av teorien bruker jeg her i mindre grad henvisning til forfattere og bøker med årstall da dette er bredt og klart henvist til i den brede teorigjennomgangen. Jeg vil organisere funnene ut fra oppgavens sentrale begreper: rett, plikt, deltakelse og identitet. Jeg vil så drøfte forholdet mellom forskningens alt overveiende skepsis mot de testbaserte kursene og lærernes positive syn på kurset i seg selv. Avslutningsvis vil jeg gi antydninger om hvordan mine funn etter min oppfatning kan ha betydning for praksisfeltet i undervisningen for voksne nyankomne innvandrere.

5.1. Funn og teoretisk drøfting

Funnene som beskrives mener jeg illustrerer at når vi går ned på individnivå, som det gjøres her, er det umulig å plassere informantenes syn på medborgerskap innenfor én medborgerskapsmodell fra teorien. Lærernes oppfatninger og erfaringer bærer i seg elementer fra flere av modellene. I teorien ble det da også vektlagt dynamikken mellom medborgerteoriene, spesielt når modellenes bakgrunn og utvikling ble beskrevet. Likevel er det enkelte av modellene som er til dels fraværende i min analyse.

5.1.1. Rettigheter

Lærerne støtter unisont opp om noe jeg har definert som det sosialdemokratiske liberale medborgerskapet når de omtaler det norske samfunnets utbygde rettigheter. De artikulere en sterk lojalitetsfølelse til nasjonens offisielt artikulerte samfunnssyn og rettighetene forbundet med dem. Dette gir seg også utslag i undervisningen hvor de ser på sin rolle som en type forsvarer av det norske offisielle synet. De problematiserer dette i liten grad. En av informantene tenkte noe rundt at nyankomne burde få en utvidet rett til arbeid for å komme inn på arbeidsmarkedet som Kymlicka & Norman foreslo. De fleste mente imidlertid at dette var noe individet burde jobbe for å skaffe seg selv. Slik sett tenderer de da også mot det konservative medborgerskapet. En av informantene stilte også et spørsmål om rettighetene vi

har kan bli for gode og føre til en passivisering. Dette er toner fra nyliberalismen, uten at jeg vil plassere lærerens meninger innen denne retningen.

I undervisningen så alle det som helt sentralt å gi informasjon om borgernes rettigheter og for utsatte gruppers særegne retter. De la alle vekt på at deltakerne skulle få en begynnende forståelse for Norges rettighetssystem for aktivt å kunne nyttiggjøre seg og respektere det. Her brukte de samtalen og diskusjonen som sentralt læremiddel. Undervisningen bar derfor preg av å inneha en kognitiv og til dels affektiv dimensjon. Både for seg selv og i undervisningen sammenlignet, eller forhandlet, de med sine egne tidligere forståelser av rettigheter og elevenes forforståelser. Her trer noe som er gjennomgående i alle funnene fram: lærernes ressurs i det å inneha erfaringer som ligger nær opp til deltakernes.

5.1.2. Plikter

Plikter kan som omtalt deles i tynne og tykke plikter, der de tynne pliktene er sammenbundet med borgernes tildelte rettigheter i den liberale medborgerskapsmodellen. Det var klar konsensus blant lærerne at de tynne pliktene skulle følges, og nedfelte lover og regler så de som viktig å informere om og diskutere. Når det gjelder innvandreneres særskilte rett til å lære norsk, som de anså som essensielt for en god integrering, mente de at norsk- og samfunnskunnskapopplæringen skulle være en plikt for alle. Dette kan ut fra teorien ses som det Gambetta kaller en jump- faktor. De mente også at alle skulle gjøre seg bruk av sin stemmerett. I de to siste eksemplene beveger vi oss mot de tykke pliktene som hører hjemme blant annet i den konservative medborgermodellen. Flere anså det også som en moralsk plikt å komme ut i arbeid for, som én sa, å bidra. Det var også enighet om at det å bidra, spesielt i det lokale miljøet måtte anses som en individuell moralsk plikt. Flere sterke metaforer ble brukt for å argumentere for dette. Aktiv deltakelse fra den enkelte ble sterkt understreket. Her mener jeg at de konservative medborgermodellene er sterkt fremtredende i lærernes oppfatninger. Dett er noe de også ga plass i undervisningen, og her bruker de sine egne erfaringer som grunnlag i sine forhandlinger. De problematiserte i liten grad den enkeltes strukturelle muligheter for en slik deltakelse, men appellerte mer til den enkeltes moralske sider. De tynne, men kanskje spesielt de tykke pliktene, argumenterte de for fordi dette vil føre til en god inkludering, slik de så det.

5.1.3. Deltakelse

Alle så på det å lære det norske språket som en helt avgjørende faktor for allmenn deltakelse generelt og i arbeidslivet spesielt. Spesielt understreket de som sagt deltakelsen i det lokale

som avgjørende for et aktivt medborgerskap uten at staten skulle eller kunne tvinge individet til dette. Den lokale deltakelsen understrekes sterkt i blant annet den kosmopolitiske og Delantys postnasjonale medborgermodell. Alle lærerne beskrev en til dels traumatisk tid i startfasen i Norge hvor tap av deltakelse opplevdes som meget problematisk. Dette anser jeg dels kan forklare deres sterke oppfatninger om deltakelsen som en plikt. De har selv følt hvor essensiell eller substansiell den er.

I teorien har jeg beskrevet ankepunktet fra de kommunitaristiske tradisjoner mot å legge en ensidig vekt på de formelle rett- og pliktsidene i medborgerskapet. Delanty omtaler deltakelse og identitet som de substansielle sidene ved medborgerskapet, noe som signaliserer deres store betydning for enkeltindividet og samfunnet.

I møte med deltakerne på kurset ser lærerne på seg selv som en viktig første brikke for elevenes vei inn i et deltakende fellesskap. De kan språket og har egne erfaringer de kan formidle. Informasjonene og samtalene på kurset bærer i liten grad preg av enveistale fra lærernes side. Mange av temaene som tas opp er nye for de nyankomne, og undervisningen bærer etter lærernes utsagn preg av et deliberativt uenighetsfellesskap. Her trer den kognitive, men også den affektive form for undervisning fram. I sin forhandling med egne erfaringer er informantene klare på at de åpne diskusjonene ikke fører til rask endring, men er en faktor for å starte en prosess. Lærerne beskrev levende sine egne erfaringer som underbygget dette. Dette synet finner etter mitt skjønn sine klare likhetspunkter i Habermas' diskursive demokrati der uenigheten er utgangspunktet. Det som skiller lærernes oppfatninger og handlinger i undervisningen fra det diskursive demokrati er, slik jeg ser det, at for lærerne er en form for enighet om det de anser som de eksisterende norske verdiene målet. Her tenderer deres artikulerte oppfatninger mot den konservative kommunitarismen der målet er å integrere individene inn i én felles nasjonal oppfatning og identitet. De ser det som sin plikt å formidle læreplanens og det offisielle Norges syn, og overbevise deltakerne om at dette er "det rette". I det diskursive demokratiet er imidlertid uenigheten hele tiden selve målet, og det er dette som vil skape utvikling. Enigheten skal ikke legges som en ferniss over uenighetsfellesskapet. Det er vanskelig å si sikkert om informantene personlig slutter så entydig opp om læreplanens innhold og samfunnets offisielle syn som de uttrykker. Sterke forbehold må tas fordi intervjusituasjonen er kunstig, og fordi de kan være opptatt av å framstå som "gode lærere".

5.1.4. Identitet

Informantene understreket igjen språket, denne gang som en del av sin nye multiple identitet. Samtidig mente de at det var grunnleggende viktig å møte deltakerne på et språk som sto dem

nær. Flere anså det også som sentralt å beholde sitt morsmål og lære sine barn det. Understrekingen av flerkulturalitet i den liberale kommunitarismen finner jeg igjen i dette. Identiteten var utvidet og mangesidig fra å ha opplevd å miste den i starten som innvandrere. Lærernes beskrivelser av sin multiple identitet finner vi igjen i flere kommunitaristiske modeller, den liberale kommunitarismen med vekt på flerkulturalitet, den kosmopolitiske og den postnasjonale medborgerskapsmodellen. De ulike identitetene lærerne beskrev hadde sin rot i deres etniske bakgrunn og familien i deres hjemland, ”det norske”, religionen, arbeidsplassen og ikke minst i det lokale. I tillegg beskrev tre av informantene når de snakket om sin manøvrering mellom ulike, til dels motstridende identiteter, at de først og fremst definerte seg som et genuint individuelt menneske. Her ble det også henvist til de globale menneskerettighetene. Dette synet finner gjenklang i det kosmopolitiske medborgerskapet og i Delantys postnasjonale medborgerskap. Jeg mener også at man her klart ser hvordan disse formene for medborgerskap sprenger grensene for det nasjonale grunnlaget for medborgerskapet. I en verden hvor menneskene er på reise både fysisk, digitalt og mentalt kan ikke lenger kun nasjonen være enheten vi analyserer medborgerskapet ut fra. Dette beskrives av flere i teorijennomgangen.

I undervisningen legges det til rette for nye forståelser, men hele tiden med grunnlag i deltakernes forforståelser. Her trer det klart fram, etter min tolkning, at undervisningen ikke bare er ”disciplinary”, for å bruke Delantys begrepsapparat om undervisningen, men også ”cultural”. Dette til tross for at Delanty mener at den siste formen best egner seg i uformelle kontekster. Ut fra forhandlingene med egne erfaringer innehar lærerne en grunnforståelse for at nye forståelser må utvikles over tid, og at kurset bare er en start på veien inn i det norske samfunnet.

Oppsummering og konkluderende merknader

Som en foreløpig oppsummering er det ett funn som jeg igjen vil understreke: Lærernes egne erfaringer influerer sterkt på hvordan de gjennomfører undervisningen etter deres egne fortellinger. De uttrykker gjennomgående en forhandling med egne erfaringer. I intervjuene vender de stadig tilbake til hvordan de selv opplevde det å komme til Norge, og hvordan de opplever sin situasjon og seg selv nå. Nettopp derfor anser jeg at de faglig dyktige tospråklige lærerne innehar en kompetanse som går langt utenfor bare det å beherske et språk deltakerne forstår. Dette er en ressurs som bør brukes enda mer bevisst inn i samfunnskunnskapskursene, mener jeg.

Videre trer de substansielle dimensjonene for medborgerskapet sterkt fram som det grunnleggende i inkluderingsprosessen og for å bli en medborger etter lærernes syn. Den norske stat tilfører stadig de nyankomne innvanderne flere plikter i form av kurs og beståtte tester før de kan få formelt permanent opphold og statsborgerskap. Dermed er vi på vei bort fra det som ble omtalt i forskningen som det liberale synet der disse formelle statusene ble ansett som startpunktet for en integreringsprosess. En form for konservativ nasjonal kommunitarisme blir mer og mer tydelig der faktabasert kunnskap først må bestås og der permanent opphold og statsborgerskap skal være endepunktet. Den form for kommunitarisme eller deltakelse som lærerne legger vekt på har helt andre røtter med gjenklang i flerkulturalitet, direkte og diskursivt demokrati og kosmopolitanisme og postnasjonalt medborgerskap. Her vil jeg også henvise til forskningen til Oers m.fl. (2010) som sier at integreringsprogrammene har blitt isolert som har som kjerne å lære ”dem” kunnskap der enheten de skal integreres inn i er forut bestemt. Integrering alene er et tomt begrep, sier de. Som nevnt sprenger også den nye medborgerskapsdiskursen nasjonalstatens ramme, som Delanty sier. Ut over nasjonalstaten går de multiple identiteter og deltakelsen. Samtidig imploderer den der deltakelsen i de nære lokale miljøer blir grunnleggende. Dette støttes av mine funn.

Som jeg har prøvd å vise, finner jeg innslag av de fleste medborgerskapsmodellene i tolkning og refleksjon rundt materialet. Én medborgermodell glimrer nesten helt med sitt fravær: den feministiske medborgerskapsmodellen. Herunder ser jeg også lite til den eksperimentelle form for undervisning hos Rowe. Det sentrale her er å problematisere maktstrukturer og stille kritiske spørsmål ved vår samfunnsmodell som har en tendens til å reproducere maktrelasjoner. I den refererte forskningen i innledningen konkluderte Nygård (2006) blant annet med at den danske pliktige undervisningen for nyankomne ikke styrket inkluderingen på grunn av manglende mulighet for kvalitativt god deltakelse. Videre understreket skolelederne i Bjørges (2011) forskning med at den felles referanserammen deltakerne skulle kurses i slett ikke var entydig og statisk. Dette er to eksempler på hva man kunne gripe fatt i undervisningen ut fra modellene over. I den grad det problematiseres i klasserommet, gjøres dette ut fra deltakernes og lærernes forforståelser. Det tas ikke opp at det er mange strukturer og oppfatninger i det norske samfunnet som kan gå på tvers av det vi finner i læreplanstoffet. For eksempel kan det påstås at det finnes reproduserende maktstrukturer som hindrer grupper å komme ut i arbeid og å delta mer generelt. Den enkeltes muligheter til å bidra er derfor ikke bare opp til en selv, kan det hevdes. I Nygårds forskning uttaler derfor også brukerne og fagpersonene rundt dem at minoritetenes stemme blir hørt i

mangelfull grad i den offentlige debatten. Årsaken til fraværet av det ovenstående i undervisningen er selvsagt flere. Her kan jeg bare anta at kursets lengde, lærernes mandat og tildelte oppgave og deres lojalitetsfølelse som representanter for samfunnet er mulige variabler som spiller inn. I tillegg kommer de nyinnførte testene med sanksjoner som et av momentene. Dette er et forhold som omtales mer i det følgende.

5.2. Kursets verdi sett ut fra forskning og lærernes ståsted

I gjennomgangen av forskningen og analysen av de europeiske testbaserte språk- og samfunnskunnskapkursene med tilhørende sanksjoner for oppholdsgrunnlag og statsborgerskap fant jeg en entydig og klar skepsis for ordningene. De norske kursene ligner nå mer og mer på den trenden vi finner i de fleste andre europeiske land. Et av hovedankepunktene er at de sanksjonsbaserte kursene heller bidrar til ekskludering spesielt av svakere stilte grupper enn til økt inkludering. Et annet argument er at kursene fordrer en integrering og aksept av det som av staten defineres som ”våre” verdier og forut definerer hva som er felles normer og verdier i samfunnet.

Dette står i kontrast til lærernes oppfatninger av kursenes verdi nettopp for økt mulighet for å kunne inkluderes i samfunnet. Lærerne mener kurset har stor verdi for deltakerne. De problematiserer også i liten grad de felles referanserammene som kommer til uttrykk i kurset om samfunnet. Oppfatningen om kursets klart positive verdi bygger de også ut fra sine egne erfaringer som nyankomne i landet, og skulle ønsket at de selv hadde hatt mulighet for et slikt kurs. Derimot er de alle skeptiske til de nyinnførte testene med resultater som kan være avgjørende for første generasjons innvandrere. Dette grunngir de blant annet med frykt for hvordan dette kan bidra til at svakere grupper, som for eksempel analfabeter, kan bli ekskludert. Her er informantene helt på linje med forskningen på feltet. Så hva kan denne tilsynelatende forskjellen i oppfatninger bunne i? Jeg mener å finne et spor nettopp i lærernes skepsis mot de obligatoriske sanksjonsbaserte testene. Når forskningen omtaler kursene, legges det vekt på kursenes disiplinerende funksjon, for å bruke Delantys begrep for det han kaller en mindre god undervisning i medborgerskap. Innvanderne skal gjennom fastlagte kurs disiplineres inn i noe staten definerer som én felles referanseramme, noe som kan minne om trekk fra den i teorien omtalte nasjonalismen og konservative kommunitarisme. Ut fra lærernes ståsted legger de mer vekt på det deliberative fellesskapet som de legger til rette for i klasserommet. Uenigheter aksepteres og forstås også ut fra egne erfaringer. Kursene ses heller på som en startblokk for begynnende forståelser av trekk i det norske samfunnet. Av de temaene de la mest vekt på var heller forhold som er nedfelt i de internasjonale

menneskerettene som demokratisk tankegang, individers unike selvstendige rettigheter og svakere og utsatte gruppers genuine rettigheter. Videre så de på kursene som en start for å ha mulighet for å utvikle nye forståelser og identiteter. Dessuten så de på kursene som en liten faktor for å øke sine muligheter for deltakelse. Nettopp deltakelsen trer fram som et av de mest sentrale funnene i min analyse og tolkning. Lærerne ser også ut fra egne erfaringer muligheten for å kunne navigere mellom ulike multiple identiteter i det norske samfunnet. Flerkulturalitet og ulike forståelser anså de som en naturlig del av samfunnet av i dag. Oppsummeringsmessig antar jeg derfor at der forskningen snakker om et forsøk på ensretting av deltakerne i kurset, ser deltakerne på kurset som et sted der deltakerne kan få informasjon om sentrale rettigheter de har i Norge, og et rom der nye forståelser kan diskuteres i et aksepterende uenighetsfellesskap. Her mener jeg at de tospråklige kvalifiserte lærerne har et unikt utgangspunkt for å bedrive nettopp denne form for undervisning. Hvordan en norsk lærer uten denne bakgrunnen takler undervisningen i faget, har jeg ingen holdepunkter for å si noe om, heller ikke fra forskning jeg har gjennomgått. Det kan imidlertid tyde på at mandatet som tildeles lærerne kan være hemmende for muligheten for et mer kritisk utgangspunkt, og det å gi mulighet for det Rowe betegner som en eksperimentell form for undervisning, der demokratiet kan utøves i praksis. Kursets korte lengde hemmer jo også mulighetene for dette.

5.3. Konkluderende merknader og egne tanker om betydning for praksis

En deltakelse i det norske samfunnet ses som helt essensielt og grunnleggende for et godt medborgerskap av informantene. Denne deltakelsen mener de er den enkeltes ansvar og plikt å utføre med visse forbehold. I sin understreking av pliktsiden ligger de tett opp til den konservative medborgermodellen. I teorien og forskningen viste jeg at den klassiske liberale modellen, som nesten utelukkende legger vekt på den formelle rettighetssiden, i stor grad unnlater å ta for seg pliktsiden og de substansielle sidene av medborgerskapet. Marshalls klassiske rettighetsmodell ble kritisert for dette. Dette betyr ikke, slik jeg ser det, at denne modellens forkjempere underslår disse tre andre sidene ved medborgerskapet. Det anses imidlertid som noe som overlates helt og holdent til den enkelte, hver etter sin egen evne og motivasjon. Det skal ikke være statens oppgave å styre dette. Statens oppgave er kun å legge til rette. Den refererte forskningen viser at politikken rundt innvandrerbefolkningen bærer mer og mer preg av konservativ kommunitarisme der ”vi” skal lære ”dem” om våre verdier. Denne kunnskapen skal så verifiseres gjennom sanksjonsbaserte tester. Slik jeg tolker det skal dette i neste omgang føre den assimilerende innvandreren over i deltakelse, spesielt i form av arbeid. I Meld.St. 16 (2015-2016): ”Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for

voksnes læring”, som nå er ute til høring, heter det at den *pliktige* språk- og samfunnskunnskapsopplæringen ”tydeliggjør en *forventning* om at innvandrere som ønsker å bo i landet, må tilegne seg grunnleggende norskferdigheter, og at de *selv har ansvar for å delta aktivt i samfunnet*.” (mine uthevinger). Ytre sett virker dette som klassisk liberal medborgerskapstankegang. Derimot er opplæring i norsk ikke lenger bare en rett, men en plikt. Dessuten er deltakelsen opp til hver enkelt, men her beskrives den aktive deltakelsen som et personlig ansvar, altså en plikt. Dette samsvarer, som jeg har vist, godt med lærernes oppfatninger. Forskning jeg har referert til viser at denne muligheten for deltakelse bestemmes i stor grad av forhold utenfor den enkeltes muligheter for handling, som for eksempel sosioøkonomisk bakgrunn, og opparbeidet nettverk, det som ble omtalt av Bourdieu som de ulike kapitalformene. Mine informanter kom for eksempel raskt inn i arbeidslivet grunnet raskt opparbeidet nettverk og hadde god utdanning før de kom til Norge. Stortingsmeldingen har etter mitt skjønn gode forslag til å bidra til å øke mulighetene for voksnes utdanning i Norge via støtteordninger og insentiver. Derigjennom økes muligheten for å komme ut i arbeid. Deltakelse er imidlertid noe mye mer enn arbeidsdeltakelse viser mine funn. Lærerne beskrev sin deltakelse i det lokale nære miljøet som den mest sentrale deltakelsen for å føle seg inkludert. Denne formen for deltakelse mestrer noen på egen hånd, men det viser seg vanskelig for mange av ulike strukturelle årsaker. Sitatet fra Stortingsmeldingen over mener jeg viser at man tenker at mer kognitiv læring alene vil føre til økt deltakelse i samfunnet. Jeg reiser spørsmålet om samfunnet og staten mer åpent må engasjere seg i de substansielle sidene ved medborgerskapet. Dette gjøres, slik jeg ser det, ikke ved øke omfanget av sanksjonsbasert, testbar læring og ensretting, men heller ved at man ser på hvordan vi kan inkludere flere i de lokale fellesskapene. Jeg anser at dette skjer ved at man mer aktivt skaper møteplasser som også inkluderer den øvrige befolkningen. Den lokale idrettsklubben hadde stor betydning for deltakelsen til flere av informantene. Et aktivt statlig engasjement for å støtte slike frivillige og ideelle initiativ er en av flere muligheter her. Videre skjer det ved at man tar utgangspunkt i våre ulike forforståelser, heller enn å presse alle inn i noe vi anser som ”vår kultur”. De tospråklige lærernes arbeid i klasserommet i samfunnskunnskap er et godt eksempel på dette. I realiteten hersker det ikke et statisk entydig meningsfellesskap i befolkningen. Norge er mer enn noen gang før noe som består av et utstrakt meningsmangfold uavhengig av etnisitet. Mine funn som viser at de godt kvalifiserte tospråklige lærerne er en ressurs inn i samfunnskunnskapundervisningen av flere årsaker, deriblant sin unike bakgrunn med langt flere og mangesidige forforståelser av ulike samfunnsformer. Jeg mener derfor at denne gruppe lærere bør benyttes enda mer bevisst inn i

samfunnskunnskapundervisningen. Noen av lærerne mente at det 50 timer lange kurset var tilstrekkelig, mens noen ønsket de hadde hatt mer tid. Jeg mener man bør utvide medborgerskapsundervisningen, men justere dagens form. Undervisningen bør legge vekt på et deliberativt fellesskap og inneha alle formene som forskningen anbefaler: den kognitive, affektive og i tillegg den eksperimentelle formen hos Rowe, eller det Delanty omtaler som ”cultural” undervisning. I denne form for undervisning hører ikke test- og sanksjonsbasert faktakunnskap hjemme. Fokuset rettes mot deltakerbasert undervisning og nye forståelser som en prosess.

Som omtalt tidligere er Norge og resten av Europa nå et flerkulturelt og mangfoldig område, noe det har vært lenge. Flere av de nyinnførte ordningene peker mot en tankegang om at det er ”noen” som må integrere *seg* i noe, som etter min mening, er et forestilt homogent fellesskap. I stedet for å tenke at ”de” skal delta med et forestilt ”oss”, må stat og lokalsamfunn dreie tiltakene mot hvordan et *felles* ”vi” skal møte *hverandre*. For samfunnskunnskapkurset spesielt er det derfor sentralt å ha det deliberative og utforskende som utgangspunkt. Temaene bør åpnes opp i stedet for å lukkes. Dersom vi har dette som utgangspunkt, kan man i neste omgang, og ut fra et majoritetsinkluderende perspektiv, spørre om kurs om det ”norske samfunnet” er noe vi *alle* trenger. Samfunnet av i dag er ikke det samme som for noen år siden, og det er i stadig endring.

LITTERATURLISTE

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. utgave. Lund: Studentlitteratur
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*. University of Wisconsin, Madison, USA. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/loi/riss20>
- BLD (2014). *Høring – forslag til endring i statsborgerloven*
Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Horing--forslag-til-endringer-i-statsborgerskapsloven--krav-om-at-sokere-mellom-18-og-67-ar-skal-beherske-et-minimum-av-norsk-muntlig-og-besta-en-test-i-samfunnskunnskap/id2008944/>
- BLD (2015). Rundskriv Q – 20/2015. *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*.
Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c819df6b69294a49960376d70cdda222/rundskrivq202015pdf.pdf>
- Berge, K. L. og Stray, J. Heldal. (Red.). (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Bjørge, Guro B. (2011). *"Du kommer ikke i mål, for å si det sånn, men det er ikke meningen heller": en oppgave om forståelse og tolkning av faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo, Norge).
Hentet fra
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32579/Bjxrge-Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blommaert, J. (2013). Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. (2013). *Tilburg University*. Hentet fra
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348458.2013.797276>
- Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning & demokrati*, (13), 77-95.
- Delanty, Gerard (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education* Volume 22, Issue 6, 2003

- Delanty, Gerard (2002). Medborgarskap i globaliseringens tid (2002). *Studentlitteratur*.
Originalens tittel: Citizenship in a global age (2000). *Open University Press*,
Buckingham
- Delanty, Gerard (1997). Models of citizenship: Defining European identity and citizenship.
Citizenship Studies, Vol. 1, No 3, s. 285-303, DOI: [10.1080/13621029708420660](https://doi.org/10.1080/13621029708420660)
- Frazer, E. (2009). Citizenship education. *Oxford Review of Education*. Hentet fra
<http://www.tandfonline.com/loi/core20>
- Garratt, D. & Piper, H. (2008). Citizenship education in England and Wales: theoretical
critique and practical considerations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
Hentet fra <http://www.tandfonline.com/loi/ctat20>
- Harber, C. & Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: how does peace education
differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education*, 6 (2), 171-187.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. New York: State
University of New York Press
- Hyldgaard, K. (2010). *Videnskapsteori – en grundbok til de pædagogiske fag*. 1. utgave.
Roskilde Universitetsforlag
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk
Pedagogik*, 2008 (3), 323 - 338
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo:
Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kymlicka, W. (2010) "The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and
accommodation in diverse societies". I Vertovec, S & Susanne Wessendorf (red.): *The
Multiculturalism Backlash. European Discourses, Policies and Practices*.
London:Routhledge (s. 32-50)
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on
Citizenship Theory. The University of Chicago. Hentet fra
<http://mfs.uchicago.edu/public/institutes/2006/citizen/prereadings/kymlicka.pdf>
- Lodovici, Manuela S. (2010). *Hvordan lykkes med integreringen av innvandrere i
arbeidsmarkedet?* Istituto per la Ricerca Sociale, Oslo, På vegne av
Europakommisjonen for
sysselsetting, sosialpolitikk og inkludering
- Marshall, T.H. & T.Bottomore (1992). *Citizenship and social class*. London, Pluto Press

- Midtbøen, A. H. (2009) Statsborgerrettslig divergens i Skandinavia – en teoretisk utfordring. *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift* 25 (4): 307-329
- Nadim, Marjan og M. Tveit (2009) *En fot innenfor? Integrering og samfunnsdeltakelse blant kvinner som har innvandret til Norge gjennom ekteskap med en norsk mann*. Fafo-rapport 2009:19.
- Nikolaisen, Siri (2012). *Samfunnskunnskap for voksne innvandrere: En idéstudie*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo, Norge)
Hentet fra
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34122/nikolaisen-master.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Norberg, Perly F. (2010). *Integrasjon gjennom voksen- og videreutdanning Landerapport Norge*. TemaNord 2010:564.
Hentet fra
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:700994/FULLTEXT01.pdf>
- Nygård, Synne A. (2006) *Medborger i en ny hverdag: myndiggjøring av flyktninger og innvandrere i Danmark*. (Masteravhandling, Universitet i Oslo, Norge)
- Oers, R. van, E. Ersbøll & D. Kostakopoulou (2010). *A Re-definition of Belonging? Language and Integration Tests in Europe*, Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Regjeringen.no (2012). *Q-35/2011. Iverksetting av rett og plikt til 600 timer opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/q-352011-iverksetting-av-rett-og-plikt-t/id667997/>
- Regjeringen.no (2015) *Høring – endringer i utlendingslovgivningen (innstramninger II)*.
Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing--endringer-i-utlendingslovgivningen-innstramninger-ii/id2469054/>
- Ryan, Gery W. & Bernard, H. Russell (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, Vol. 15, No. 1, February 2003 85 - 109
- Stray, J. Heldal. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Doktoravhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskaplig fakultet, Universitetet i Oslo).
- Vox. (2012). Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.
Hentet fra
http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf

- Yousefi, Anahita m.fl. (2008). *50 timer samfunnskunnskap : en brukerundersøkelse*.
(Masteravhandling, Universitetet i Oslo, Norge.)
Hentet fra
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/24444/Rapporten.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene ”validitet” og ”reliabilitet” i kvantitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (1-2), s. 119 – 130

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Tittel på studien

Hvilke forståelser og erfaringer av medborgerskap har lærere som underviser i kurset 50 timer samfunnskunnskap for voksne innvandrere?

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å analysere på hvilke måter lærere som underviser i kurset 50 timer samfunnskunnskap for voksne innvandrere, beskriver egne meninger og erfaringer om medborgerskap. Dette vil analyseres ut fra begrepene rettigheter, plikter, identitet og deltakelse. Videre vil analysen omhandle hvilke former for medborgerskap lærerne tenker kommer til uttrykk i undervisningen i kurset, og hva lærerne tenker om forholdet mellom hva de tenker er sentralt og hva innholdet i kurset er ut fra læreplanens innhold slik de oppfatter det.

Prosjektet er en masteroppgave i masteremnet Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet ved Høgskolen i Østfold avd. Halden.

Analysen vil foretas ut fra intervju av et strategisk utvalg på fem informanter. Utvalget foretas fra populasjonen lærere med bred erfaring i undervisning i kurset 50 timer samfunnskunnskap på et språk kursdeltakerne forstår. Alle lærerne er første generasjons innvandrere med et annet morsmål enn norsk og underviser i emnet på sitt morsmål.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen er intervjuer av informantene. Intervjuene spilles inn på en egen opptaker. Intervjuene vil anonymiseres og slettes etter transkribering. Intervjuene lagres ikke som filer på annen disk. Det foretas ikke innsamling av opplysninger om informantene fra andre kilder. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om temaet som er beskrevet over.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger om deg behandles konfidensielt. Personopplysningene om deg anonymiseres før de deles med veileder og evt andre. Det vil derfor være umulig for andre som leser sitater fra intervjuene å gjenkjenne deg da også navn på din arbeidsplass ikke vil bli offentliggjort. Prosjektet skal etter planen avsluttes utgangen av mai 2016. Alle opptak vil innen dette være slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningene om deg slettes umiddelbart. For ytterligere spørsmål rundt prosjektet kan du kontakte meg, Roar Helgesen, på tlf 906 60 992 eller min veileder Geir Afdal på tlf 994 040 70.

Hilsen

Roar Helgesen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjonen om studien, og er villig til å delta.

Dato og signatur

Intervjuguide

Person og bakgrunn

1. Kjønn, morsmål

3. Botid i Norge

4. Utdanning.

- Fag

- Antall år

5. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

- I alt

- Som morsmåslærer / lærer i grunnskole

- Som lærer i 50 timer samfunnskunnskap.

Undervisning

6. På hvilket språk underviser du på kurset? Er det ditt morsmål?

7. Beskriv med egne ord en typisk kursdag. (Aktiviteter, tema, læreraktivitet, elevaktivitet, samspill, samtale i gruppa.

- Opplever du uenighet. Hvordan takles det?

8. Er det viktig at undervisningen på dette kurset foregår på deltakernes morsmål / et språk de forstår godt? (Grunngi svaret ditt og kom gjerne med konkrete eksempler fra din praksis.)

9. Hva (Hvilke av emnene i kurset) bruker du mest tid på? (Under intervjuet har vi emnene skrevet ned foran oss.)

- Grunngi svaret

- Hvilke to emner du mener er viktigst for deltakerne mener du? Grunngi svaret.

- Hvilken informasjon er det viktig at deltakerne får?

- Hvilke spørsmål fra deltakerne får du ofte?
- Hvor mye tid bruker dere til samtale deltakerne og deg imellom? Hvilke temaer dukker ofte opp?
- Er det noen temaer som kan være problematisk å snakke om? Hvordan takles uenighet?
- Er det noen temaer du savner i læreplanen? Grunngi svaret. Hvor bundet er du da til læreplanen?
- Er det viktig for deg at deltakerne får den informasjonen de trenger for å bestå testen etter kurset?

10. Sammenlikner dere ofte deltakernes tidligere erfaringer med norske forhold?

11. Mener du at kurset bør ha mest fokus på å gi informasjon og faktaopplysninger om det norske samfunnet, eller bør kurset ha mest fokus på samtale om temaer som kommer fra deltakerne?

12. Hvordan er kurset viktig for deltakerne? Er det viktig med norsk- og samfunnskunnskapskurs for å bli integrert i samfunnet

13. Mener du at kurset bør være obligatorisk? Grunngi svaret.

14. På hvilke måter kan deltakernes ulike bakgrunn og utdanning ha innvirkning på utbyttet av kurset?

Egne erfaringer og meninger

15. Gi en fortelling om dine egne erfaringer med å komme til Norge og bli en norsk samfunnsborger.

- Hva har vært viktigst for deg i denne prosessen? Ny læring, nye erfaringer
- Hva skal til for å føle seg som en inkludert samfunnsborger?
- Hvilke utfordringer har innvandrere i forhold til integrering i det norske samfunnet?
- Å ha et arbeid blir sett på i samfunnsdebatten som avgjørende for inkludering. Er du enig i denne påstanden?

Medborgerbegrepet

16. Hvilke krav bør etter ditt syn settes for å få norsk statsborgerskap? Er det viktig å ha et formelt statsborgerskap i Norge for å føle seg som en inkludert samfunnsborger? (retter, plikter, deltagelse, identitet)

17. Noen vil si at det er viktig at en borger er aktiv og deltar i samfunnet utenfor hjemmet? På hvilke måter? Grunngi svaret. (Delta i valg, arbeid, frivillig arbeid, politisk aktiv.....)

18. Hvilke rettigheter bør borgere generelt og innvandrere spesielt ha i samfunnet? (Stemmerett, utdanning, helse, trygd...) Hva tenker du om de rettighetene innvandrere har i Norge?

19. Hvilke plikter mener du at en borger generelt og en innvandrers spesielt bør forventes å utføre for å kunne anses som en inkludert borger? (Aktiv i samfunnet, lære norsk, lære om samfunnet, bestå språk- og samfunnskunnskapstester, delta i arbeidslivet.....)

20. Hvordan føler du deg som person i dag? (Som en fra ditt fødested, som ”norsk”, eller noe annet?)

21. Er det viktig at innvandrere er enig med majoritetens meninger og tradisjoner for å kunne være en norsk borger? Grunngi svaret.

22. Hva kan samfunnet bidra med for å bedre integreringsprosessen?

23. Hvis du tenker på ordet borger, samfunnsborger eller medborger: Hvilke ”samfunn” føler vi oss som en del av? (Familie, lokalmiljø, arbeidsplass, folk på samme alder, land, hjemland, større områder..)